

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ
À L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À
TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
NANCY LAFOND

LES DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE
EN SITUATION D'IMMERSION EN
FRANÇAIS LANGUE SECONDE:
PERCEPTIONS ET RÉALITÉS

DÉCEMBRE 1993

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

Cette recherche a pu être réalisée grâce à la participation de deux jeunes élèves ayant évolué en classe d'immersion française dans une école de l'Ontario. Nous tenons également à souligner la précieuse collaboration de leurs parents, de leurs professeurs, du directeur de l'école et des autres intervenants scolaires concernés par la situation décrite dans ce travail.

Nous désirons aussi remercier Madame Yolande LeBlanc, professeure à l'Université de Moncton, et Madame Hélène Ziarko, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, qui ont accepté d'évaluer notre étude. Nous souhaitons également remercier d'une façon particulière Monsieur Rodolphe Toussaint, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières et directeur de cette recherche pour ses nombreux conseils et la patience dont il a fait preuve tout au long de la réalisation de notre étude.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	i
TABLE DES MATIÈRES	ii
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I: <u>Description historique</u>	4
- Définition du programme d'immersion	8
- Situations apparentées aux programmes d'immersion	12
- Programme d'immersion en français langue seconde	14
- Justification du choix des parents pour les classes d'immersion	16
- Identification du problème	21
- But de la recherche	23
- Questions de recherche	24
CHAPITRE II: <u>Difficultés d'apprentissage</u>	26
- En faveur du retrait	26
- En faveur du maintien	28
- Développement intellectuel et immersion	33
- Statut socio-économique et immersion	35
- Minorités ethniques et double-immersion	37
- Difficultés langagières et immersion	42
- Difficultés d'apprentissage et immersion	43

CHAPITRE III: <u>Développement de la langue maternelle et de la langue seconde</u>	46
- Développement de la langue maternelle	47
1. Voyage à travers le temps	49
2. Chercheurs contemporains	49
3. Modèle de notre analyse	56
- Développement de la langue seconde	58
1. Théorie de Krashen	60
2. Motivation de l'enfant en situation d'immersion	69
3. Approche holistique	70
- Liens entre l'évolution de la langue maternelle et le développement de la langue seconde	73
- Effets entraînés par le développement d'une langue seconde sur la langue maternelle	77
CHAPITRE IV: <u>Méthodologie</u>	81
- Étape de préparation	81
1. Objectifs de notre recherche	81
2. Hypothèses de recherche	83
3. Méthode de recherche	85
4. L'étude de cas	86
5. Sélection des sujets	89
6. Description des sujets	90
7. Questionnaires	91
- Étape de la cueillette des données	95
1. Entrevues	95
2. Observations	99
3. Dossiers scolaires	100
- Étape du traitement et de l'analyse des données	100
1. Transcription des entrevues	100
2. Tableaux	101
CHAPITRE V: <u>Interprétation des résultats</u>	104
- Sujet 1: W...	104
- Réalité passée de W...	107
1. Intérêt et motivation	107
2. Résultats généraux	110
3. Compréhension du français	112
4. Usage du français	114
5. Perception de l'élève	116
- Réalité actuelle de W...	118
1. Intérêt et motivation	118

2. Résultats généraux	121
3. Compréhension du français	123
4. Usage du français	124
5. Perception de l'élève	126
- Sujet 2: J...	128
- Réalité passée de J...	131
1. Intérêt et motivation	131
2. Résultats généraux	133
3. Compréhension du français	135
4. Usage du français	136
5. Perception de l'élève	138
- Réalité actuelle de J...	140
1. Intérêt et motivation	140
2. Résultats généraux	143
3. Compréhension du français	145
4. Usage du français	146
5. Perception de l'élève	147
- Synthèse des résultats des entrevues	149
- Programmes régulier et d'immersion	151
1. Différences et similitudes	151
2. Difficultés rencontrées en immersion	155
3. Avant l'inscription en immersion	159
4. Programme d'immersion	162
- Prise de décision concernant le maintien ou le retrait	162
1. Phase précédant la décision	162
2. Phase de décision	163
3. Phase succédant à la décision	165
 CHAPITRE VI: <u>Recommandations</u>	169
 CONCLUSION	178
 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	181
 APPENDICES	187
I : Questionnaires	187
II : Texte des entrevues	198
III: Tableaux	226
IV : Correspondance	233

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1:	GRILLE DE RÉPARTITION DES QUESTIONS DU GUIDE D'ENTREVUE	94
TABLEAU 2:	MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W... Compréhension du français (exemple)	102
TABLEAU 3:	MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE W... Intérêt et motivation	110
TABLEAU 4:	MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE W... Résultats généraux	112
TABLEAU 5:	MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE W... Compréhension du français	114
TABLEAU 6:	MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE W... Usage du français	116
TABLEAU 7:	MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE W... Perception de l'élève	117
TABLEAU 8:	MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W... Intérêt et motivation	121
TABLEAU 9:	MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W... Résultats généraux	123
TABLEAU 10:	MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W... Compréhension du français	124
TABLEAU 11:	MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W... Usage du français	126
TABLEAU 12:	MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W... Perception de l'élève	128
TABLEAU 13:	MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE J... Intérêt et motivation	133
TABLEAU 14:	MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE J... Résultats généraux	134

TABLEAU 15: MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE J...	
Compréhension du français	135
TABLEAU 16: MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE J...	
Usage du français	137
TABLEAU 17: MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE J...	
Perception de l'élève	139
TABLEAU 18: MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE J...	
Intérêt et motivation	143
TABLEAU 19: MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE J...	
Résultats généraux	145
TABLEAU 20: MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE J...	
Compréhension du français	146
TABLEAU 21: MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE J...	
Usage du français	147
TABLEAU 22: MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE J...	
Perception de l'élève	149

LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS

FSL	French as Second Language	6
NCFS	National Core French Study	7
CECM	Commission des écoles catholiques de Montréal	13
QI	Quotient intellectuel	33
L1	Langue maternelle	58
L2	Langue seconde	58
FI	French Immersion	94
Prof(s)	Professeur(s)	94
Gym	Gymnastique	110
Maths	Mathématiques	112
Récré(s)	Récréation(s)	126
ACFAS	Association canadienne-française pour l'avancement des sciences	185

INTRODUCTION

Les classes d'immersion en langue française telles qu'elles sont implantées au Canada offrent des avantages certains aux élèves qui participent à ce programme. Elles leur permettent, entre autres, d'acquérir une langue seconde sans limiter l'apprentissage des contenus pédagogiques définis par les ministères de l'éducation de chaque province.

Bien que ce type d'éducation scolaire soit de plus en plus populaire chez les anglophones du pays, une réalité est apparue aux concepteurs de ce programme. Certains élèves ayant commencé leur formation scolaire en situation d'immersion, éprouvent de grandes difficultés d'apprentissage au cours de leur expérience. Les diverses personnes confrontées à une telle situation semblent déroutées devant le problème soulevé et les solutions proposées sont parfois ambiguës et insatisfaisantes.

Deux groupes opposés se sont formés suite à l'apparition de cette situation problématique. Certains croient, d'une part, qu'il serait préférable de retirer un élève aux prises avec des difficultés scolaires en immersion et de l'orienter vers une classe régulière de langue maternelle anglaise. D'autres favorisent plutôt le maintien de cet élève dans une classe d'immersion en dépit de ses problèmes d'apprentissage tout en

proposant certaines recommandations qui peuvent assister l'enfant dans son développement intellectuel.

Nous tenterons alors par l'entremise de ce travail, de mettre en valeur certaines possibilités pouvant être exploitées en guise de solutions au problème identifié. Nous nous prononcerons aussi en faveur de l'une ou l'autre des avenues possibles en expliquant clairement les motifs de notre point de vue. Des balises seront également définies de sorte à permettre une prise de décision éventuelle face à des difficultés d'apprentissage en situation d'immersion.

Pour ce faire, nous avons choisi de mener une étude de cas auprès de deux élèves ayant connu certaines difficultés en situation de langue seconde. Ces derniers ont commencé ensemble leur cheminement scolaire dans une classe d'immersion située dans une école du sud de l'Ontario, mais une fois rendus en troisième année du primaire, tous deux ont emprunté une route différente. Alors que le premier poursuit présentement sa formation en immersion, le second a été retiré du programme et réorienté vers une classe de langue maternelle anglaise.

Pour réaliser notre travail, nous avons recueilli les données nécessaires en interrogeant certaines personnes concernées par la situation de ces deux enfants dont le directeur, les ensei-

gnantes, quelques professionnels scolaires, les parents et les enfants eux-mêmes. Nous avons aussi examiné les dossiers de ces deux élèves et observé les sujets dans leurs milieux de travail respectifs.

Dans le premier chapitre, les différents types de programmes d'immersion implantés en Amérique du Nord et plus particulièrement au Canada seront présentés tout en situant celui qui a retenu notre attention au cours de cette étude. Nous y expliquerons aussi la problématique qui est au coeur de notre travail et les questions fondamentales ayant orienté cette recherche seront énoncées.

CHAPITRE I

Description historique

La langue et la culture sont depuis longtemps considérées comme étant les éléments essentiels identifiant un groupe social. C'est en effet à partir de sa langue et de ses moeurs qu'une société voit le jour et qu'elle se distingue des autres collectivités du monde. Considérons, en guise d'exemple, la communauté huronne du Québec qui, par sa langue et ses coutumes bien spécifiques, se distingue sans contredit des autres communautés amérindiennes. Or, tel est le cas pour chaque groupe social qu'il s'agisse de communautés juive, italienne ou allemande. Ainsi donc, la langue tout comme la culture seraient parmi les principales caractéristiques définissant une nationalité.

Il existe au Canada différents regroupements affichant leurs coutumes et leur langue respectives. Parmi ceux-ci, notons la présence des communautés de langue française et anglaise qui se livrent depuis fort longtemps un duel historique et le débat linguistique qui l'accompagne a déjà fait couler beaucoup d'encre. Ces deux groupes, immigrés au Canada depuis quelques siècles, sont en fait les bâtisseurs du pays et à ce titre, revendiquent le droit d'implanter leur culture et leur langue dans tous les territoires canadiens. Ce n'est toutefois qu'avec la Confédération qu'une loi est adoptée par les parle-

mentaires fédéraux. En effet, la *"Loi constitutionnelle de 1867"* prévoit certaines garanties linguistiques pour les deux communautés et obligent les tribunaux canadiens et québécois à débattre ainsi qu'à rédiger certains documents officiels dans les deux langues (Secrétariat d'État du Canada, 1991).

Près d'un siècle plus tard, soit en 1963, le gouvernement fédéral "...mandate la *"Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme"* pour identifier les mesures à prendre afin de traduire dans la réalité l'idéal de l'égalité des deux langues" (Secrétariat d'État du Canada, 1991, p. 5). À la suite des recommandations émises par cette commission, le Canada devient officiellement bilingue en 1968 (Burns, 1986, p. 572). L'adoption de la *"Loi sur les langues officielles"* de 1969 entraîne du même coup certaines mesures législatives concernant le bilinguisme dans les institutions fédérales: bureaux gouvernementaux, bases militaires, etc. "Le gouvernement fédéral vise à encourager le bilinguisme..." disent Nagy et Klaiman (1988, p. 264) et ceux et celles qui souhaitaient faire carrière dans les services nationaux ont dû se rendre à l'évidence; le bilinguisme était devenu une exigence dans l'embauche du personnel.

Toujours dans le but de concevoir un pays bilingue, les dirigeants fédéraux ont par la suite créé en 1970, le *"Programme*

des langues officielles dans l'enseignement" exigeant l'intégration du bilinguisme en éducation. Le Secrétariat d'État du Canada (1991) indique:

Pour bâtir le Canada de demain, il faut que les jeunes d'aujourd'hui puissent recevoir une éducation dans leur propre langue officielle et qu'ils aient la possibilité d'apprendre l'autre langue officielle (p. 3).

Dans les écoles québécoises, cette mesure a provoqué l'apparition de cours d'anglais langue seconde alors que les provinces anglophones ont été contraintes d'offrir des leçons de français ("*French as Second Language ou FSL*") aux élèves canadiens anglais (Burns, 1986, p. 572). Ces mêmes provinces anglophones obligent donc leur clientèle étudiante à recevoir des périodes de français comme partie intégrante de leur formation. Ainsi, en Ontario, certains conseils scolaires ont adopté un programme "FSL" obligatoire de la première année du primaire jusqu'au début des études secondaires.

Le programme "FSL", aussi appelé "Français Cadre" soit l'équivalent du terme anglais "*Core French*", se décrit comme étant l'enseignement conventionnel des structures grammaticales de la langue française. Burns (1986) explique à partir de données fournies par la "*Canadian Education Association*", que dans ce programme, "...le français est enseigné comme un sujet chaque jour, à une période donnée" (p. 572). Nagy et Klaiman (1988) estiment quant à eux que ce programme est "...un cours de

français enseigné dans un programme régulier de langue anglaise" (p. 264). Lapkin, Harley et Taylor (1993) citent un passage issu du "*National Core French Study*" ("NCFS") qui définit le "Français Cadre" comme étant:

Un programme de base en français langue seconde dans lequel la langue française est apprise et enseignée par périodes variant de 20 à 50 minutes par jour (p. 46).¹

Il nous apparaît donc que dans les cours de "Français Cadre", les éléments syntaxiques de la langue française sont enseignés de façon rigoureuse et technique. Il semble également juste d'affirmer que l'objectif des programmes de "Français Cadre" se situe au niveau de l'acquisition des connaissances au même titre que certains objectifs des autres matières scolaires comme la géographie ou le calcul. Ces cours de français misent sur l'apprentissage de notions grammaticales et laissent ainsi très peu de place à la communication en langue française.

Depuis environ deux décennies, il existe un autre type d'enseignement du français langue seconde chez les anglophones du pays. Ce dernier, appelé programme d'immersion en langue française ("*French Immersion Program*") n'est cependant pas obligatoire comme l'est le programme de "Français Cadre". Pour Nagy et Klaiman (1988), l'immersion en langue française "...a

¹ "A basic program in French as a second language where French is the subject being studied and the language is taught in periods that vary between 20 and 50 minutes a day" (p. 46).

été perçue comme étant une solution partielle aux problèmes linguistiques du Canada" (p. 263). Ces auteurs estiment de plus qu'un tel programme semble être le moyen le plus approprié pour développer le bilinguisme au pays.

Définition du programme d'immersion

L'immersion en langue française se défend bien d'être l'enseignement traditionnel d'une langue comme l'est le programme de "Français Cadre". Elle se définit plutôt comme étant un programme éducatif soumis aux mêmes objectifs que ceux des programmes pédagogiques des classes dites régulières tout en étant proposé dans une langue seconde. Ainsi, seule la langue d'enseignement distingue le cheminement d'un élève anglophone en situation d'immersion française de celui qu'il aurait suivi en langue maternelle anglaise, ce que rapporte le "*French Immersion Guideline*" (1987):

Dès le départ, professeurs, administrateurs et parents ont accepté le fait que les programmes d'immersion en français sont ceux où les enfants étudient le même programme scolaire enseigné dans les classes régulières de langue anglaise, la seule différence étant la langue d'instruction (p. 2).²

Pour Burns (1986) comme pour Swain et Lapkin (1990), les cours de "Français Cadre" et les classes d'immersion sont deux programmes totalement différents. Les auteurs affirment en

² "In the initial years of the program, teachers, administrators and parents accepted the description of French Immersion programs as one where the children follow the same program as they would in English, the only difference being the language of instruction" (p. 2).

effet que "...les programmes d'immersion [...] sont ceux dans lesquels une forte proportion de l'enseignement est donné en utilisant le français comme langue de communication" (Burns, 1986, p. 572; Swain et al., 1990, p. 41).

Il apparaît donc que dans les classes immersives³, l'accent est mis sur la communication plutôt que sur l'enseignement des structures grammaticales de la langue française comme c'est le cas dans les cours de "Français Cadre". S'inspirant des propos tenus par Gibson, Burns (1986) déclare:

Alors que l'objectif des cours de "Français Cadre" est d'acquérir des connaissances initiales de la langue française, l'objectif des classes d'immersion est d'atteindre un haut degré de compétence en français sans nuire au développement scolaire y compris le développement de la langue maternelle (p. 573).⁴

Outre la distinction des objectifs poursuivis par chacun des programmes, nous remarquons aussi que les attentes envers les élèves qui évoluent en situation d'immersion sont différentes de celles envers les enfants issus du programme régulier de "Français Cadre". En effet, selon Burns (1986), il semble que:

³ Nous emploierons cet adjectif qualificatif au cours de notre travail puisqu'il est utilisé dans le milieu des classes d'immersion.

⁴ "While the objective of core French is a basic, beginning knowledge of the language, the objective of immersion is a high level of proficiency in French with no accompanying loss in any areas of educational development, including first language" (p. 573).

Les finissants en immersion seront capables de compléter des études post-secondaires en français et pourront réussir sur le marché du travail où le bilinguisme est une exigence (p. 573).⁵

Le programme de "Français Cadre" se distingue donc de celui d'immersion en langue française par ses objectifs, ses attentes quant aux résultats ainsi que par ses méthodes d'enseignement. Malgré ces différences considérables, mentionnons que ces programmes visent tous deux l'apprentissage d'une langue seconde. Bien que l'immersion soit très populaire chez les anglophones du pays, le programme de "Français Cadre" compte aussi beaucoup de participants puisque tous les élèves de classes régulières sont contraints d'assister à ces cours de langue seconde lors de leurs études primaires.

Cependant, depuis la parution de la loi obligeant les élèves anglophones ontariens à recevoir une certaine formation en français langue seconde, bon nombre de parents ont été déçus par le programme régulier de "Français Cadre", ce dernier ne favorisant pas la communication orale en français (Hammerly, 1988, p. 568). Hammerly ajoute que ces parents "...avaient raison d'être déçus d'un tel enseignement" (p. 568) puisque la méthode conventionnelle n'offre pas l'environnement naturel de communication nécessaire à l'apprentissage d'une langue. Le

⁵

"...Immersion graduates will be capable of pursuing post secondary studies in French and will be able to function successfully in the labour market where bilingualism is a requirement" (p. 573).

programme d'immersion, que Krashen (1985) définit comme étant "...le plus performant des programmes d'enseignement d'une langue" (p. 57) doit donc une partie de son existence au mécontentement de certains parents à l'égard de l'enseignement régulier du français dans les écoles anglophones du pays.

L'importance d'un tel contexte pour l'élève en immersion est aussi constatée par Edwards et Rehorick (1990). Ces auteures estiment, entre autres, que l'approche immersive est basée sur le fait que "...les enfants devraient être exposés à de grandes doses de langue seconde s'ils veulent comprendre cette langue et la parler couramment" (p. 469). Elles croient aussi qu'apprendre le français à travers le développement de concepts normalement enseignés en anglais fournira des expériences réelles de communication et que ces dernières sont nécessaires au développement d'une langue seconde.

Promouvoir un environnement naturel de communication semble être un élément essentiel dans l'acquisition d'une langue seconde. Nous constatons de plus que la philosophie du programme d'immersion s'inspire d'une approche globale d'enseignement où l'enfant apprend une langue à l'aide de situations réelles vécues en classe. Ces concepts seront repris de façon plus détaillée au cours de cette étude car environnement naturel et approche globale sont deux éléments importants dans

l'élaboration des différents programmes d'immersion existant dans de nombreux pays.

Situations apparentées aux programmes d'immersion

Certaines situations scolaires peuvent être qualifiées de programmes d'immersion et nous jugeons intéressant, à ce stade-ci de l'étude, de mentionner certaines d'entre elles.

Soulignons, dans un premier temps, le programme d'immersion estimé essentiel lorsqu'il devient, comme aux États-Unis, un moyen de faciliter l'intégration des enfants immigrés à la culture d'un pays d'accueil. Comme le rapporte Genesee (1976), Engle avait noté la nécessité d'une éducation en langue seconde et l'implantation de classes immersives rendue nécessaire par la venue de familles hispaniques et asiatiques sur la côte ouest américaine. Genesee (1976) mentionne pour sa part que "...la présence de plusieurs enfants immigrants ignorant l'anglais dans le système éducatif américain a créé un type de *facto* d'immersion" (p. 507). De telles situations ont amené les autorités scolaires américaines à former des groupes réunissant les enfants étrangers nouvellement arrivés afin que ces derniers acquièrent rapidement la langue d'usage au pays. Les élèves inscrits dans ces classes ont généralement la même langue maternelle, soit l'espagnol ou le japonais, et constituent des groupes d'immersion en langue seconde anglaise.

Considérons, dans un deuxième temps, les classes d'immersion qui se forment d'elles-mêmes comme certaines classes montréalaises composées d'élèves d'origine québécoise et d'enfants immigrés. En effet, selon une étude de Forest et Poisson (1989), les classes homogènes composées d'élèves de souche québécoise sont presque disparues de la région de Montréal. On y retrouve plutôt des groupes où enfants d'origine québécoise, italienne, vietnamienne et latino-américaine se côtoient dans les classes primaires et secondaires.

Sur le territoire de la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM), on dénombre pas moins de 60 ethnies parlant une trentaine de langues différentes et "...près de 60 p. 100 des élèves allophones s'inscrivent maintenant dans les écoles de réseau français" (Forest et Poisson, 1989, p. 8). Une telle situation entraîne la formation de groupes mixtes dans lesquels certains élèves apprennent des contenus dans une langue qui leur est seconde. Cette réalité correspond, elle aussi, à un type d'immersion car les enseignants de ces groupes mixtes doivent développer des approches pédagogiques semblables à celles déployées par les professeurs des classes immersives en regard de la population multiethnique constituant leur classe.

Programme d'immersion en français langue seconde

Même si les deux modèles cités plus haut peuvent être qualifiés d'immersion, et bien qu'il nous soit apparu important d'en souligner l'existence, notre intérêt dans la présente étude porte sur un type d'immersion fort différent, libre de toutes contraintes sociales obligeant les groupes de français langue seconde à se former. Comme nous le mentionnions auparavant dans ce travail, la situation d'immersion à laquelle touche notre recherche se caractérise par ses objectifs, ses attentes et sa philosophie d'enseignement.

Le programme d'immersion en français langue seconde ayant orienté notre travail vise donc à faire acquérir à l'élève un haut niveau de compétence en français en l'exposant le plus possible à cette langue. Les concepteurs de ce programme espèrent ainsi que les élèves ayant évolué en classe d'immersion pourront poursuivre des études supérieures en français et qu'ils seront capables de communiquer aisément avec des francophones d'origine.

De plus, selon la définition qu'offrent Nagy et Klaiman (1988) le type d'immersion en langue française qui nous intéresse est "...un programme optionnel d'enseignement en français pour des élèves anglophones" (p. 264). Les enfants d'origine francophone ne sont pas inclus dans ce programme où l'environnement

français et le matériel utilisé sont mis en place par l'enseignant (Krashen, 1985, p. 58).

Ce programme d'immersion peut être accessible à quatre moments différents de la formation d'un élève. L'immersion moyenne ("*Middle Immersion*") est un programme débutant en quatrième année alors que l'immersion tardive ("*Late Immersion*") est offerte aux étudiants de septième année. Il existe aussi un cheminement d'immersion partiel ("*Partial Immersion*") où le temps d'enseignement est partagé équitablement entre les deux langues à partir de la première année. Mais nous nous intéresserons plus particulièrement au programme d'immersion précoce ("*Early Immersion*") qui rend accessible l'enseignement en français dès la maternelle. Comme le souligne Burns (1986):

Bien que le temps alloué à l'intérieur de ces programmes puisse varier, le modèle courant est d'exposer les élèves à une immersion totale dès la première ou les deux premières années du programme... (p. 572).⁶

Ainsi, dès son entrée à l'école primaire, l'enfant placé en situation d'immersion précoce voit toutes ses matières scolaires enseignées en français durant les deux et parfois même les trois premières années de sa formation. Par la suite, et de façon graduelle, certaines matières seront enseignées en anglais. En effet, vers la deuxième ou la troisième année du

⁶ "While time allotments in such programs may vary, a frequent pattern is to expose pupils to heavy Immersion in the first year or two of the program..." (p. 572).

primaire, l'enseignement de l'expression anglaise ("*language arts*") sera introduit quotidiennement dans la grille-horaire. Finalement, à partir de la cinquième année et ce, jusqu'à la fin des études primaires, c'est-à-dire à la huitième année, un équilibre entre l'enseignement des matières scolaires en anglais et en français sera atteint. L'élève étudie alors certaines matières en français et d'autres en anglais. Ainsi, durant les quatre dernières années de ses études primaires, la moitié de la journée se déroulera en français et l'autre moitié se passera en anglais.

Bien que les situations d'immersion précoce, moyenne, tardive ou partielle se distinguent quant au moment où se situe l'immersion dans le cheminement scolaire d'un élève, il n'en demeure pas moins qu'elles sont accessibles à quiconque veut bien y participer. Les parents sont donc libres d'inscrire leur enfant dans l'un ou l'autre des programmes mentionnés selon ce qui est offert par la commission scolaire que fréquente l'élève.

Justification du choix des parents pour les classes d'immersion

Dans un article paru en 1986, Burns affirme que le nombre d'élèves participant à l'un des programmes d'immersion présentés ci-dessus s'accroissait et que "...plus de 140 000 étudiants étaient inscrits en immersion à travers le Canada" (p.

572). En 1991, comme le souligne Hébert (1991), "...près de 300 000 écoliers anglo-canadiens ont pris le chemin des classes d'immersion" (p. 48). Le Secrétariat d'État du Canada (1991) publiait une série de données statistiques concernant la popularité des programmes d'immersion à travers le pays. Selon ce document, "...des programmes d'immersion sont maintenant offerts dans les dix provinces et les deux territoires et plus de 250 000 enfants y participent" (p. 10). Il semble donc que la participation à ce programme d'apprentissage du français et l'intérêt pour ce dernier n'ont fait qu'augmenter au cours des années.

Maxwell Yalden, ancien Commissaire aux langues officielles, tient ces propos:

Que dire de l'enseignement de la langue seconde. Là, c'est manifestement l'immersion en français qui occupe le devant de la scène. L'on attend beaucoup de cette approche novatrice et d'une nouvelle génération d'Anglo-Canadiens qui posséderont leur langue seconde infiniment mieux que leurs aînés. Cela ne veut pas dire que tous les jeunes en auront une connaissance parfaite, mais qu'un nombre considérable en auront une solide maîtrise (Secrétariat d'État du Canada, 1991, p. 10).

Il serait sans doute fort intéressant d'analyser les motifs qui poussent les parents à inscrire leur enfant en classe d'immersion en langue française plutôt qu'en classe régulière avec le programme de "Français Cadre". Cependant, puisque le but de notre recherche se situe à un tout autre niveau, nous ne formulerons que de brefs propos à ce sujet.

Il semble qu'un courant nationaliste propre aux canadiens-anglais motiverait certains d'entre eux à choisir un programme d'immersion. Le Canada étant l'un des rares pays où le bilinguisme est officiellement reconnu, cela justifierait une part du choix qu'ont fait de nombreux parents pour l'éducation de leurs enfants. Ils reconnaissent en effet l'importance de maîtriser deux langues dans un pays bilingue.

Un aspect économique encouragerait aussi le choix de l'immersion. Burns et Olson (dans Burns, 1986) estiment, pour leur part, que certains parents "... ont reconnu la valeur du bilinguisme pour les futurs travailleurs sachant que le Canada compte deux langues officielles" (p. 573). On considère alors que la maîtrise des deux langues permettrait d'obtenir de meilleurs emplois dans un pays où le bilinguisme est officiellement établi.

D'autres parents soutiennent que la maîtrise de deux langues comme l'anglais et le français permettrait à l'enfant de s'ouvrir davantage sur les réalités internationales. Communiquer aisément dans une langue comme dans l'autre abolirait, selon eux, les obstacles linguistiques lors de voyages, de conférences, etc. En somme, pouvoir s'exprimer dans les deux langues offrirait à l'individu un meilleur pouvoir d'action à l'échelle mondiale en atténuant l'effet des barrières linguis-

tiques. Dans un même ordre d'idées, le Secrétariat d'État du Canada (1991) ajoute:

La connaissance des deux langues officielles enrichit la vie culturelle et sociale de tous les Canadiens. Elle leur permet de mieux se comprendre les uns les autres, de partager leur patrimoine, leurs aspirations et leurs rêves et de participer à une destinée commune (p. 3).

Des parents interrogés nous ont toutefois confié que l'immersion était plus qu'une chance supérieure d'emploi ou une meilleure ouverture sur le monde. Certains croient en effet que l'immersion permet une meilleure éducation car, selon leurs propos, "...apprendre des notions dans une langue seconde développerait davantage les capacités d'apprentissage chez les enfants". On estime aussi que l'attention de ces élèves est accrue et comme le souligne ce directeur d'école que nous avons consulté lors de l'observation semi-expérimentale, les élèves en situation d'immersion "...sont des apprenants plus agressifs." Nous reprendrons en détails cet aspect fort intéressant qu'ont soulevé certains intervenants ainsi que quelques parents au cours de cette étude.

Outre l'intérêt que portent les parents vis-à-vis l'éducation bilingue offerte par les programmes d'immersion, les divers paliers gouvernementaux souhaitent aussi atteindre l'objectif d'amener les individus à s'exprimer dans les deux langues officielles. Suite à la parution des travaux de la Commission

Royale sur le Bilinguisme et le Biculturalisme (1965) et après l'adoption de mesures législatives concernant le bilinguisme en éducation, le gouvernement fédéral vise plus que jamais à encourager les jeunes Canadiens et Canadiennes à recevoir une éducation bilingue. Or, tel que nous l'avons soutenu au cours de ce chapitre, l'immersion en langue française apparaît comme étant une solution appropriée pour les enfants anglophones du pays.

Un tel objectif est fort louable, certes. Malheureusement, il arrive que certains enfants inscrits en immersion éprouvent de sévères difficultés d'apprentissage, notamment en ce qui concerne la lecture et l'écriture en français, et cette réalité inquiète les intervenants et les parents qui doivent y faire face.

Que faire dans une telle circonstance? Est-il concevable de maintenir un élève éprouvant certaines difficultés d'apprentissage dans une situation d'immersion? Serait-il plutôt préférable de transférer l'élève aux prises avec de tels problèmes dans une classe régulière de langue maternelle anglaise? La langue enseignée en situation d'immersion serait-elle la cause de ces difficultés d'apprentissage? Voilà des questions très actuelles auxquelles parents, administrateurs et professeurs auront à répondre tôt ou tard.

Identification du problème

Le fait que le programme d'immersion soit accessible à tous pose certains problèmes aux directeurs d'école et aux enseignants. En effet, que faire avec les élèves qui éprouvent des difficultés avec, entre autres, l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et, souvent, des mathématiques dans les classes qui relèvent de ce programme?

Devant les échecs inquiétants de ces enfants, les intervenants scolaires tentent de trouver des solutions. Ils s'efforcent ainsi de répondre aux différentes questions élaborées plus loin dans ce texte en se référant à la pensée de quelques auteurs.

Certains administrateurs, parents ou professeurs acceptent les conclusions de Trites (1976) qui estime que l'enfant éprouvant des difficultés d'apprentissage doit être immédiatement transféré dans une classe régulière de langue anglaise; pour lui, un tel élève n'aura aucune chance de réussir dans un projet d'immersion. Certaines commissions scolaires refusent même l'accès à une classe immersive aux élèves susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage durant leur cheminement scolaire. Dans un récent article, Collinson (1989) rapporte:

Certaines commissions scolaires ont, pour une raison ou pour une autre, empêché des enfants d'accéder au programme d'immersion. D'autres, lorsqu'un enfant éprouvait de la difficulté en

immersion, transféraient simplement l'enfant dans un programme régulier de langue maternelle anglaise (p. 564).⁷

Cependant, d'autres intervenants scolaires adhèrent plutôt aux déclarations convergentes de Bruck (1978) et de Krashen (1985, 1987) qui jugent préférable de maintenir l'enfant dans un contexte immersif en dépit de ses difficultés d'apprentissage. Ces auteurs affirment, en effet, que les élèves qui poursuivent leur cheminement en immersion malgré leurs problèmes scolaires acquerront des habiletés structurales de la langue française qu'ils ne pourraient développer en situation conventionnelle d'enseignement du français.

Nous approfondirons davantage ces deux courants de pensée contraires dans les prochaines pages de ce travail. Mentionnons cependant que, malgré la variété des opinions émises par certains chercheurs, tous s'accordent sur un point: les difficultés d'apprentissage en situation d'immersion constituent un problème réel auquel il faut tenter de trouver les meilleures solutions pour les élèves qui doivent y faire face. C'est également dans cette optique que nous avons entrepris notre recherche.

⁷ "Some boards screened children and kept them out of the program for one reason or another. Other boards, when a child had difficulty in the immersion program, simply moved the child into a regular English program" (p. 564).

But de la recherche

Bien que plusieurs études, dont celle de Tardif et Weber (1987) fassent état du problème soulevé dans ce travail, très peu d'entre elles tiennent compte à la fois de l'opinion des directeurs, des enseignants et des parents impliqués dans une situation où l'élève éprouve certaines difficultés d'apprentissage en immersion. Lorsqu'une décision est à prendre quant au transfert dans une classe régulière ou au maintien dans le programme d'immersion d'un élève ayant des problèmes, la solution définitive repose finalement sur l'opinion personnelle des intervenants, sans balises objectives auxquelles se référer.

Le but de notre étude n'est pas de juger les décisions prises par les autorités en place et notre intention n'est pas non plus de décrire une série d'étapes à suivre telle une recette, quant à la décision à prendre. Loin de nous aussi l'idée d'offrir des solutions correspondant à certains profils types auxquels pourraient s'identifier l'élève en difficultés.

Nous croyons cependant que la décision de maintenir un élève qui éprouve des difficultés d'apprentissage en situation d'immersion ou de le retirer d'un tel programme, mérite d'être observée à la lumière de certains principes théoriques. Nous souhaitons de plus guider les décisions futures et présentons du même coup les conclusions de quelques auteurs fort préoccu-

pés par les questions soulevées dans notre recherche. À l'aide des recommandations proposées à la fin de cette étude, nous tenterons d'éclairer le choix que doivent réaliser les parents d'enfants en difficultés ainsi que celui de tous les autres intervenants en situation d'immersion afin que ceux-ci entrevoient la solution la plus profitable pour l'élève en cause.

Questions de recherche

Comme nous l'avons souligné auparavant dans cette étude, nombreux sont les élèves inscrits dans un programme d'immersion au Canada. Cependant, bien que la majorité réussisse dans un tel programme, il s'avère que certains élèves éprouvent de graves difficultés d'apprentissage en situation d'immersion en langue française.

Cette problématique, qui découle d'une réalité scolaire actuelle, nous amène donc à formuler deux questions auxquelles le présent travail tentera de répondre. Ainsi:

L'élève peut-il réussir dans un programme d'immersion en français langue seconde s'il éprouve certaines difficultés d'apprentissage?

Les décideurs doivent-ils retirer un élève en difficultés d'un programme d'immersion et l'orienter vers un cheminement régulier en langue maternelle ou doivent-ils le maintenir en situation d'immersion?

Au terme de notre recherche et de la discussion des résultats, nous souhaitons offrir certains éléments de réponses aux questions élaborées ci-dessus.

Après avoir considéré, dans ce chapitre, les divers programmes d'immersion existants et les difficultés rencontrées par certains enfants pour apprendre une langue seconde, nous voulons d'abord mettre en lumière quelques théories concernant les situations d'apprentissage en milieu immersif.

CHAPITRE II

Difficultés d'apprentissage

Certains élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage en situation d'immersion et cette réalité amène les gens intéressés par le programme immersif à s'interroger sur les solutions pouvant être envisagées. Plusieurs chercheurs se sont penchés sur la question des problèmes scolaires vécus en immersion et ont ainsi proposé des issues favorables au développement de l'élève. Mais leurs conclusions ont entraîné l'apparition de deux pensées contraires. En effet, alors que certains favorisent le retrait de l'élève ayant des difficultés scolaires dans une classe immersive, d'autres estiment préférable de maintenir cet enfant en immersion en dépit de ses problèmes d'apprentissage en lui accordant cependant l'aide pédagogique nécessaire.

En faveur du retrait

Certains auteurs dont Trites (1976) et Price (dans Trites et Price, 1976, 1977) préconisent le retrait du programme d'immersion de tout élève en difficultés d'apprentissage. Trites (1976) a d'ailleurs mené une étude "neuropsychologique" auprès de 32 enfants âgés de cinq et six ans, sélectionnés parmi des élèves éprouvant de sévères difficultés scolaires et ayant dû interrompre leur formation en immersion. Plusieurs questionnaires ont été présentés à ces enfants afin de déterminer

l'existence de certaines caractéristiques pouvant susciter des difficultés d'apprentissage en situation d'immersion.

Cette étude démontre en fait que certains élèves n'ont aucune chance de réussir en immersion puisque leur potentiel d'apprentissage et leurs habiletés scolaires en langue maternelle sont en deça de la moyenne normalement attendue. Selon l'auteur, un élève aux prises avec de grandes difficultés d'apprentissage et demeurant dans le programme d'immersion en langue seconde pourrait accroître ses problèmes s'il n'est pas intégré dans une classe où l'anglais constitue la langue d'enseignement.

Dès que les enseignants, les services spéciaux, et les autres paliers impliqués dans le programme d'immersion ont clairement établi que l'enfant est vraiment en difficultés d'apprentissage, alors un transfert devrait être fait sans tarder (dans Cummins, 1979, p. 139).⁸

Les résultats de cette étude indiquent de plus:

Certains enfants sont aux prises avec un retard spécifique dans leur développement ce qui affecte leur capacité de progresser de manière satisfaisante en immersion. Ces enfants, une fois retirés du programme d'immersion dans lequel ils échouent, et inscrits dans un programme régulier de langue maternelle anglaise, accélèrent le développement de leurs habiletés en langue maternelle (dans Cummins, 1979, p. 139).⁹

⁸ "Once teachers, special services, and others involved in the program have established with some clarity that the child is indeed having difficulty, then a switch should be made with little delay" (in Cummins, 1979, p. 139).

⁹ "There are certain children who have a specific maturational lag affecting their ability to progress satisfactorily in a primary French Immersion program... These children, when taken out of the French Immersion program in which they are failing, and enrolled in a regular English language program, accelerate in the development of their language art skills" (in Cummins, 1979 p. 139).

En faveur du maintien

Les conclusions de l'étude de Trites (1976) ont provoqué bien des remous chez les chercheurs également intéressés par cette situation problématique. Carroll (1976) s'est d'abord penché sur la valeur représentative de l'échantillonnage choisi par Trites et souligne qu'il est difficile de prédire à long terme le succès d'un enfant de 5 ans. Il s'interroge aussi sur les raisons qui motivent certains parents à retirer leur enfant du programme d'immersion et soulève une question qui aurait dû, selon lui, être mentionnée dans l'étude de Trites. Carroll (1976) croit en effet:

Dire du programme d'immersion en français qu'il ne soit pas approprié pour tous les enfants ne signifie pas qu'il n'est pas approprié et qu'il devrait être abandonné (p. 208).¹⁰

Selon cet auteur, tout programme en éducation, qu'il s'agisse d'un programme d'immersion ou d'autres, comptera parmi ses participants des élèves qui abandonneront le processus en cours de route ou qui échoueront dans ce système scolaire. Or, l'échec de certains enfants ne devrait pas remettre en question tout le programme éducatif et encore moins permettre de conclure que ces enfants en difficultés soient immédiatement exclus du programme. Comme le mentionne Carroll (1976):

Dans tous les programmes d'éducation, [...] il y a quelques enfants qui ne font pas de progrès [...] et cela pour plusieurs

¹⁰

"To say that French immersion may not be appropriate for all children is not to say that it is inappropriate and should be abandoned" (p. 208)

raisons, certaines pouvant être appelées *accidents* d'interaction entre l'enfant et l'enseignant ou entre l'enfant et la situation en entier (p. 210-211).¹¹

Les interactions négatives entre l'élève et l'enseignant ou entre l'élève et la situation dans laquelle il évolue, ce que Carroll appelle "*accidents*", peuvent être constituées de facteurs qui causent certaines difficultés chez l'enfant en immersion. Notons cependant que ces "*accidents*" sont également courants dans les classes régulières et peuvent aussi entraîner certains problèmes scolaires sans que le maintien de l'élève soit remis en question. Carroll (1976) estime donc qu'il est possible de croire que les 32 enfants choisis par Trites "...aient eu, pour une raison encore inconnue, une mauvaise expérience en situation d'immersion en français" (p. 211).

Selon nous, cette possibilité non envisagée par Trites pourrait s'avérer fort intéressante. Nous croyons néanmoins qu'il est présomptueux de penser que les 32 élèves choisis par le chercheur aient tous échoué dans le programme d'immersion en raison de piètres interactions avec la situation éducative ou avec l'enseignant. Il est cependant possible que parmi l'échantillonnage retenu, certains enfants aient éprouvé de grandes

¹¹ "In all educational programs, [...] there are a few children who do not make progress [...] and there can be many reasons for this, some of which might be traced to what could be called *accidents* of the interaction between the child and the teacher or between the child and the whole situation" (p. 210-211).

difficultés scolaires alors que d'autres aient pu réagir difficilement à leur nouvelle situation, d'où certains problèmes d'apprentissage.

Un autre auteur s'est également montré sceptique devant les résultats favorisant le transfert immédiat de l'élève en difficultés d'apprentissage dans une classe régulière de langue maternelle anglaise. Cummins (1979) s'est en effet interrogé sur la validité des interprétations données par Trites et Price (1976, 1977) ainsi que sur les résultats obtenus. Il ajoute de plus que les analyses statistiques font en sorte que l'on perd de vue l'individualité de l'enfant au profit de la masse étudiée et que "...chaque cas doit être jugé selon les caractéristiques individuelles de l'enfant" (p. 140).

Bruck (1978) s'est également opposée aux conclusions de Trites et estime plutôt qu'en demeurant en immersion, l'enfant en dépit de ses difficultés scolaires, peut profiter grandement de la situation immersive qui lui est offerte. Il pourra alors y acquérir des habiletés structurales de la langue française qui ne pourraient se développer dans un programme conventionnel.

Un des phénomènes notés dans notre étude est que plusieurs enfants qui éprouvent des difficultés langagières ne peuvent tirer profit d'un programme typique de français langue seconde (donné de 20 à 40 minutes par jour plusieurs fois par semaine);

ils quittent l'école avec très peu de connaissances du français (p. 70).¹²

L'auteure explique de plus que le programme de "Français Cadre", basé sur des méthodes conventionnelles comme l'apprentissage rigide de règles grammaticales, le recours au travail de mémoire et l'absence de contexte signifiant, ne favorise en rien l'apprentissage de la langue française par des élèves éprouvant des difficultés scolaires. Comme elle le souligne (1978), "...le programme d'immersion en français ne semble pas avoir cet effet; il assure plutôt à ces enfants un environnement approprié et naturel pour apprendre le français" (p. 70).

Bruck (1978) s'est particulièrement intéressée à savoir si les enfants éprouvant des difficultés langagières en langue maternelle pouvaient profiter d'une éducation en français langue seconde. Les conclusions de l'étude expérimentale menée auprès de groupes d'enfants observés de la maternelle jusqu'à la troisième année démontrent que certains élèves, une fois transférés dans un programme régulier, se sentent profondément blessés et considèrent leur expérience scolaire comme un échec, ce qui rend alors plus complexes les problèmes de ces enfants.

¹²

"One of the phenomena we have noticed in our practice is that many language-disabled children cannot cope with a typical French-as-a-second-language program (given for 20-40 minutes a day several times a week); they leave school with almost no knowledge of French" (p. 70).

Bruck (1978) déclare:

On a soutenu que le "transfert" serait nuisible à l'estime personnelle de l'enfant. Ce dernier serait étiqueté de perdant, serait séparé de ses amis, et devrait se réajuster à un nouveau système social d'éducation (p. 52).¹³

L'auteure croit donc que "... les enfants éprouvant des difficultés langagières peuvent profiter de l'immersion et apprendre dans une telle situation" (p. 70). Bruck s'est préoccupée des enfants éprouvant une difficulté dans le développement de leur langue maternelle en situation d'immersion. Nous pensons toutefois que sa conclusion pourrait s'appliquer à tout élève aux prises avec des problèmes d'apprentissage, qu'ils soient graves ou non.

Genesee (1976), également intéressé par le sujet, arrive à la même conclusion que sa collègue et appuie la constatation que nous en avons tirée. Sa recherche avait pour but de savoir si l'immersion était possible pour les élèves légèrement diminués intellectuellement, pour les enfants issus de milieux défavorisés, pour ceux des minorités ethniques et finalement, pour les élèves éprouvant des difficultés scolaires ou langagières.

¹³

"It was argued that "switching" would be detrimental to the child's self-esteem: the child would be marked as not succeeding, would be separated from friends, and would have to reajust to a new social educational system" (p. 52).

Conscient de la croyance populaire qui soutient que s'instruire dans sa propre langue est une tâche qui semble plus facile pour l'enfant, Genesee (1976) s'est interrogé sur la maîtrise des objectifs présentés en français plutôt qu'en anglais à des élèves de l'un ou l'autre des groupes mentionnés précédemment. Il a voulu démontrer que les désavantages culturels ou intellectuels des enfants admis en immersion, ne constituaient pas une gêne quant à leur développement de la langue maternelle et que l'acquisition du français ne serait pas incommodée par leurs caractéristiques internes ou externes. Il a aussi établi que l'éducation en français ne nuit pas au développement cognitif de ces groupes d'enfants. Voyons plus en détails les grandes lignes de ses conclusions.

Développement intellectuel et immersion¹⁴

Tout en mentionnant la difficulté de mesure de l'intelligence et la controverse sur la façon de l'évaluer, Genesee (1976) s'est inspiré de recherches faisant appel à un test de "QI". Il justifie ceci en précisant que le "QI" "...nous donne un aperçu acceptable des résultats scolaires, du moins tel que le laisse croire l'expérience" (p. 496).

¹⁴ Titre provenant d'une étude de Genesee (1976).

Genesee (1976) cite quelques études (Gardner et Lambert, 1972; Dockrell et Brosseau, 1967) qui démontrent que l'instruction bilingue contribuerait à rehausser le niveau intellectuel d'un élève. En fait, selon Gardner et Lambert, cités par Genesee (1976):

Les élèves sans être particulièrement doués, peuvent maîtriser une langue seconde en vertu de leur attitude et de leur motivation et, ainsi, devraient pouvoir tirer profit d'une situation en immersion (p. 498).¹⁵

L'immersion ne comportant pas l'étude des éléments syntaxiques d'une langue mais bien le développement des habiletés à communiquer dans une langue seconde, la motivation devient un élément plus important que les seules performances intellectuelles. À cela, Genesee (1976) ajoute:

Certains facteurs autres qu'intellectuels peuvent contribuer au succès de l'apprentissage d'une langue seconde; ces autres facteurs peuvent inclure la motivation (p. 500).¹⁶

Dans le même sens, Wigzell et Al-Ansari (1993) mentionnent "...l'importance des attitudes et de la motivation dans l'apprentissage d'une langue seconde..." (p. 303).

¹⁵ "Students other than the intellectually-gifted can master a second language by virtue of their attitudes and motivations and, thus, should be able to cope in French Immersion situations" (p. 498).

¹⁶ "Factors other than purely intellectual ones may contribute to successful second language learning; such other factors may include motivation" (p. 500).

Selon les recherches consultées, les autres conclusions que formule Genesee (1976) se résument en deux points. Il estime d'abord, tout comme Bruck (1978), que les élèves moins doués peuvent profiter de leur participation dans une classe immersive. Ils y acquerront en effet des habiletés langagières supérieures à celles acquises par leurs pairs dans une classe régulière de "Français Cadre". De plus, il croit que "...les élèves moins doués intellectuellement peuvent maîtriser certains aspects de la langue française au même titre que les élèves doués" (p. 500). Puisque les classes d'immersion s'appuient sur la motivation plutôt que sur l'intelligence, cette dernière déclaration de Genesee devient facilement compréhensible. Parce qu'ils sont encouragés à utiliser le français, les élèves moins doués arrivent à maîtriser certains aspects de la langue au même titre que les enfants doués.

Statut socio-économique et immersion¹⁷

Plusieurs études dont celle de Cziko (1976) et de Genesee (1976) convergent toutes vers les mêmes conclusions. Selon ces auteurs, les enfants provenant de milieux socialement défavorisés peuvent très bien se débrouiller en immersion lorsqu'ils y sont admis très tôt dans la formation scolaire. L'élève venant

¹⁷ Titre provenant d'une étude de Genesee (1976).

d'un milieu économique faible aurait plus de succès en immersion s'il commence son cheminement dès la maternelle.

Il est cependant possible, selon les conclusions de ces mêmes études, que certains enfants provenant de familles défavorisées obtiennent de moins bons résultats en lecture de la langue anglaise que leurs pairs des programmes réguliers de même origine sociale. Genesee (1976) estime toutefois que "...ce retard s'éliminera avec l'introduction des périodes d'anglais lu et écrit" (p. 503). Mais outre cela, les élèves issus d'un milieu économique faible ne démontrent pas de problèmes cognitifs différents de ceux de milieu économique plus fort. Tel que l'a fait remarquer Genesee (1976), ces enfants "...sont capables de maîtriser ce qui est enseigné en français et de transférer cette habileté à l'intérieur des cours d'expression anglaise (p. 503).

Il serait d'ailleurs souhaitable que les classes immersives regroupent des élèves provenant de milieux économiques disparates. Comme l'indique Genesee (1976), "...combiner des élèves provenant de différentes classes sociales peut avoir un effet bénéfique sur les élèves des classes défavorisées" (p. 503). Wiss (1989) déclare de plus que refuser l'accès à l'immersion aux enfants issus de tels milieux ou composer des groupes-classes socialement homogènes créerait un système immersif

élitiste et là n'est pas le but de l'instruction bilingue. "Ce système serait discriminatoire envers les enfants qui pourraient réussir en immersion" (Wiss, 1989, p. 517). Une telle discrimination, comme le dit si bien Genesee (1976), encouragerait "...l'éducation en immersion à s'ouvrir seulement aux jeunes qui réussiraient vraisemblablement à l'école" (p. 494).

Minorités ethniques et double-immersion¹⁸

Certains enfants immigreront au Canada et apportent avec eux une langue, une religion et une culture différentes de celles de leur pays d'accueil. Considérons, par exemple, un élève asiatique ne sachant parler que la langue de son pays et s'installant avec sa famille dans la région de Toronto. En choisissant une classe d'immersion française, cet enfant qui arrive au Canada sans connaître ni l'anglais ni le français aura une double tâche, c'est-à-dire à la fois l'apprentissage de la langue d'usage de son nouveau milieu et celui de la langue seconde, ce qui sera pour lui une troisième langue à développer. On qualifie cette situation de double-immersion.

Cette réalité amène les intervenants du milieu immersif à se pencher sur une question. Puisque l'anglais est la langue d'usage en Ontario, serait-il profitable d'inscrire le jeune

¹⁸ Titre provenant d'une étude de Genesee (1976).

garçon dans une classe d'immersion française ou serait-il préférable de le diriger dans un programme de langue anglaise qui serait de toute façon une classe d'immersion pour lui alors qu'elle n'est pas conçue comme telle?

Certains auteurs ont tenté de répondre à cette interrogation en effectuant quelques études sur le sujet. Genesee (1976) fait état d'une recherche menée par Egyed, lequel s'était particulièrement intéressé à la question en observant le cas d'enfants issus de familles italiennes. Dans son étude, trois groupes d'élèves de niveau préscolaire dont la langue maternelle est l'italien constituent l'échantillonnage. Un premier groupe d'enfants évoluait en situation d'immersion totale en langue anglaise alors que le second groupe fréquentait une classe d'immersion partielle c'est-à-dire un programme où le temps d'enseignement est partagé entre l'apprentissage d'une langue seconde, soit dans ce cas-ci l'anglais, et celui de la langue maternelle, soit l'italien. Un dernier groupe se composait d'élèves inscrits dans un programme de double-immersion et recevant ainsi un enseignement dans "deux langues secondes", c'est-à-dire en anglais et en français.

Les conclusions du travail d'Egyed sont présentées dans un article rédigé par Genesee (1976). Celles-ci indiquent, entre autres, que parmi les trois groupes d'enfants observés "...les

groupes de double-immersion en français et en anglais ont obtenu des résultats plus faibles aux tests administrés que les deux autres groupes d'élèves" (Genesee, 1976, p. 507).

Les chercheurs Casserly et Edwards, dont les études sont rapportées par Genesee (1976) ont également voulu savoir si le phénomène de double-immersion pouvait être une situation profitable pour un élève. Ces derniers ont examiné de près quelques enfants dont la langue maternelle n'était ni l'anglais ni le français. Les résultats qu'ont analysés les auteurs font état de l'aspect négatif qu'entraîne un programme de double-immersion pour un élève de minorité ethnique.

Mais selon Genesee (1976), rares sont les recherches concluantes s'intéressant au phénomène de double-immersion et les résultats énoncés ci-dessus comportent certaines lacunes. L'auteur croit en effet que les conclusions d'Egyed sont insatisfaisantes puisque ce dernier ne va pas au-delà des classes maternelles. Genesee (1976) estime alors que cette étude "...doit être considérée avec précaution car elle est construite à partir de données fournies par des enfants de maternelle, ce qui peut parfois être instable" (p. 510) étant donné l'âge des enfants.

Genesee (1976) réfute les conclusions d'Edwards et Casserly car selon lui, cette recherche n'aurait pas distingué le programme d'immersion de celui du "Français Cadre". Cette étude aurait aussi ignoré certaines circonstances pouvant influencer les résultats comme le statut socio-économique des élèves observés.

L'auteur explique en effet:

Une comparaison entre les enfants apprenant une troisième langue et ceux ayant l'anglais ou le français comme langue maternelle peut ne pas être appropriée à moins que les facteurs socio-économiques ne soient contrôlés (p. 509).¹⁹

Quelques années plus tard, Genesee et Lambert (dans Hurd, 1993) dirigent une étude en vue de connaître les effets des programmes de double-immersion. Suite aux résultats provenant d'observations de divers groupes d'enfants, les auteurs concluent:

Retarder l'introduction de l'enseignement de la langue maternelle n'entraîne aucun effet négatif sur le développement de cette langue, cela produit plutôt des effets positifs sur les compétences dans les "deux langues secondes" (p. 518-519).²⁰

Dans un récent article, Hurd (1993) évoque une recherche menée par Hart, Lapkin and Swain (1988). Ces derniers ont effectué leur étude auprès d'enfants issus de minorités linguistiques qui auraient été en classe d'immersion partielle ou moyenne à la cinquième année du primaire. Leurs conclusions démontrent

¹⁹ "A comparison of third language children with English- or French-based children may not be appropriate unless socioeconomic factors are controlled" (p. 509).

²⁰ "Delaying first language introduction had no detrimental effects on first language proficiency, yet it produced positive effects on the proficiency of both second languages" (p. 518-519).

qu'une fois rendus en huitième année "...ces enfants de minorité linguistique [placés en immersion] ont mieux réussi les tests de compétences en français que les enfants n'ayant pas appris de troisième langue" (p. 517) ou qui n'avaient pas été en classe d'immersion. Ils ajoutent cependant que l'apprentissage du français en situation de double-immersion semble beaucoup plus facile pour les élèves dont la langue maternelle est d'origine romane (Hart et al., 1988).

Taylor (1992) a mené quant à elle une étude de cas dans laquelle elle a observé un jeune allophone inscrit en situation d'immersion précoce. Les résultats de son étude établissent qu'il est possible pour un tel type d'élève de réussir en classe d'immersion. Comme elle le mentionne:

Ces résultats supposent qu'avec un environnement approprié, un enfant plutôt tranquille, ayant une certaine facilité en mathématiques et dont la langue maternelle est le chinois peut tirer profit d'une situation de double-immersion et bien s'y adapter (p. 753).²¹

Hurd (1993) croit aussi à la réussite scolaire de certains élèves allophones inscrits en classe d'immersion. L'auteure pense cependant que tous les programmes immersifs ne sont peut-être pas adaptés aux besoins des enfants en situation de double-immersion. Cette dernière estime donc que "...les

²¹ "These findings suggest that given a supportive environment an initially quiet, math-oriented, native speaker of Cantonese can cope with double immersion and adapt well" (p. 753).

programmes d'immersion moyenne [...] semblent avoir plus de succès chez les élèves de minorité linguistique" (p. 523) que les programmes d'immersion précoce.

Difficultés langagières et immersion²²

Nous avons signalé certaines conclusions de Bruck (1978) concernant les enfants qui éprouvent une difficulté sur le plan du développement langagier. Cette dernière soutient que ces enfants peuvent profiter pleinement de leur expérience en situation d'immersion. Elle déclare de plus qu'aucune évidence ne permet de conclure qu'un enfant ayant de piètres habiletés langagières sera médiocre en immersion. Selon elle, tout enfant, peu importe ses difficultés, peut réussir dans ce programme particulier.

Elle dénonce cependant le peu de ressources disponibles en français pour aider ces enfants et suggère d'augmenter le personnel qualifié pouvant leur venir en aide. Bruck estime en effet qu'avec l'assistance appropriée, le rattrapage et non le retrait des enfants de ces programmes d'immersion serait plus adéquat.

²² Titre provenant d'une étude de Genesee (1976).

Aussi, comme l'a souligné Bruck (1978) à propos de ces élèves, "...les enfants ne devraient pas être exclus des programmes d'immersion simplement parce que l'on croit que le développement de leur langue maternelle est plus lent" (p. 70). Leur refuser l'entrée en immersion serait une grave erreur qui rejoindrait la discrimination socio-économique et qui contribuerait, encore une fois, à créer des classes élitistes auxquelles seuls les plus doués pourraient avoir accès.

Difficultés d'apprentissage et immersion²³

Wiss (1987, 1989) s'est beaucoup intéressée à la question des enfants en difficultés d'apprentissage. Dans une étude de cas menée en 1987, elle présente une élève éprouvant de grandes difficultés en lecture ainsi qu'en écriture et ce, dans les deux langues comme en témoignent les évaluations effectuées. L'auteure conclut que "...lorsque les difficultés scolaires sont évidentes en classe de langue maternelle anglaise, elles le sont aussi en situation d'immersion en français" (p. 303). Wiss a donc favorisé le maintien de cette jeune fille en immersion en recommandant toutefois certaines périodes de rattrapage pédagogique.

²³ Titre provenant d'une étude de Genesee (1976).

Cette conclusion soulève une question fort intéressante. Si certaines difficultés d'apprentissage sont présentes en situation d'immersion, comment croire que les problèmes éprouvés disparaîtront si l'élève est transféré dans une classe régulière? Aucune étude ne fait état de cette situation, mais lors de nos entrevues, nous avons rencontré un directeur qui explique, à propos d'un élève retourné en classe régulière:

Je ne crois pas qu'il y ait eu amélioration. Il avait de la difficulté à lire et à écrire en français. Il éprouve les mêmes difficultés en situation de langue maternelle anglaise!

Krashen (1985, 1987), ardent défenseur du maintien de l'élève en situation d'immersion, est quant à lui tout à fait catégorique: ceux qui affirment que le transfert serait plus approprié ont tort. Il croit, tout comme Wiss (1987) et Bruck (1978), que les difficultés d'apprentissage ne disparaîtront pas une fois l'enfant transféré et que celles-ci ne proviennent pas du fait que l'élève ait commencé sa formation scolaire en français. Le directeur interrogé mentionne pour sa part:

À partir de l'expérience que j'ai acquise, je dirais aux parents de ne pas transférer leur enfant en classe régulière de langue anglaise. Je n'aurais pas dit la même chose lorsque j'ai commencé mais l'expérience m'a enseigné qu'il n'y avait aucune différence.

Wiss (1989) soutient néanmoins que certains enfants sont plus heureux de participer à un programme régulier que d'évoluer en situation d'immersion. Elle considère que des élèves ne sont pas suffisamment prêts pour l'immersion précoce car comme elle

le mentionne "...pour les enfants "immatures", l'immersion précoce n'est peut-être pas l'idéal" (p. 528). Cette déclaration n'indique en rien que ces enfants devraient être exclus du programme immersif. Ils pourraient cependant profiter d'une situation d'immersion moyenne ou tardive offerte dans les commissions scolaires et commencer sa scolarité dans leur langue maternelle.

Mais, tous ne sont pas d'accord sur ce point. Pour ce directeur d'école que nous avons rencontré, il est clair que le manque de maturité d'un enfant se manifestera dans un programme comme dans l'autre. Ce dernier le souligne d'ailleurs à propos d'un élève en difficultés dans une classe d'immersion:

J... est un garçon très "immature" et il agit comme tel... Il manque d'attention et de concentration... Il a une légère incapacité qui l'affectera peu importe la langue qu'il apprendra.

Pour faire suite aux conclusions de certains auteurs en faveur ou non du maintien d'un élève en immersion et après avoir présenté les différentes situations de difficultés scolaires éprouvées dans un tel programme, nous nous proposons de consulter certaines pensées concernant le développement du langage.

CHAPITRE III

Développement de la langue maternelle et de la langue seconde

Il nous semble essentiel dans ce mémoire, d'aborder le concept d'acquisition de la langue maternelle afin de mieux saisir le processus d'apprentissage d'une seconde langue. Pour ce faire, nous avons consulté certains auteurs intéressés par le domaine langagier puis nous avons tenté d'établir des liens entre les théories présentées et la question qui nous préoccupe actuellement.

Ce chapitre nous permettra d'abord d'exposer différentes théories concernant le développement de la langue maternelle. Nous reconnaissons cependant que nombreux sont les chercheurs qui se sont penchés sur l'évolution du langage. Puisque notre recherche n'est ni une étude portant exclusivement sur le développement langagier, ni un travail intense de linguistique, nous nous sommes permise de ne mentionner que certains d'entre eux en essayant toutefois de les regrouper selon les idéologies certaines ou d'autres nettement hors normes ou contradictoires. Nous choisirons ensuite, parmi cette gamme de théories, celles qui, selon nous, rejoignent davantage le concept d'apprentissage d'une langue seconde.

Développement de la langue maternelle

"Le langage est au centre de la vie humaine" estime Cook (1991, p. 1). Voilà pourquoi depuis bon nombre d'années, le développement du langage a engendré une multitude de recherches.

Descartes est certainement l'un des philosophes le plus souvent cités par les auteurs qui s'intéressent au développement langagier. Chomsky (1965, 1968, 1975) a construit sa théorie du langage à partir des fondements de la pensée cartésienne. Ainsi, s'inspirant des propos tenus par Descartes, Chomsky (1968) mentionne que le langage "...est une propriété spécifiquement humaine" (p. 24). À cela, Asher et Garcia (1982) ajoutent que "...la théorie en biologie estime que l'être humain naît avec une capacité unique d'apprendre une langue" (p. 4). Cette déclaration rejoint, il va sans dire, le discours tenu par Descartes et par Chomsky.

D'autres chercheurs retiennent certains éléments de la théorie cartésienne estimant que le langage est un processus interne. En effet, pour Descartes tout comme ce le sera pour Chomsky, "...le langage est le miroir de la pensée" (dans Chomsky, 1975, p. 4). Hatch, Flashner et Hunt (1986) tiennent le même discours lorsqu'ils mentionnent que "...l'acquisition, la compréhension et la production d'une langue sont des processus mentaux" (p. 15).

Certains autres scientifiques proposent une théorie plus élaborée que la philosophie cartésienne. Ces derniers suggèrent en effet une vision neuropsychologique pour décrire le développement du langage (Edwards, 1979; Pitto et Lepore, 1993).

Pitto et Lepore (1993, p. 15) estiment que "...l'hémisphère gauche [du cerveau] est associé aux activités verbales et l'hémisphère droit au domaine visuo-spatial". Ils ajoutent néanmoins que "...ces deux parties ne fonctionnent pas de façon séparée" (p. 15) et bien que l'hémisphère gauche du cerveau semble être la partie complice de l'acquisition d'une langue, il n'en demeure pas moins que le développement langagier se réalisera si le processus contrôlé par les deux hémisphères se complète.

Mais, que l'approche soit biologique, philosophique ou linguistique, le développement de la langue a intéressé et intéresse toujours les scientifiques qui ont observé le travail cognitif de l'humain à travers son évolution langagière. Opinions et théories s'harmonisent ou diffèrent, selon le cas, mais une chose reste certaine, toutes cherchent à mieux connaître la contribution du langage dans le développement cognitif de la personne humaine.

1. Voyage à travers le temps

Les chercheurs ont longtemps voulu savoir si le langage naissait de la pensée (Piaget et Inhelder, 1966) ou si la pensée dérivait directement du langage (Vygotski, dans Desjarlais, 1985). Cette question a d'ailleurs servi de point de départ à plusieurs recherches dont celles de Vygotski (dans Desjarlais, 1985), de Piaget & Inhelder (1966), de Chomsky (1965, 1968, 1975) et de Freinet (1975).

Déjà, Aristote s'était préoccupé de développement langagier et il fut l'un des premiers à conclure qu'une capacité innée chez l'homme lui permettait de développer sa connaissance à partir de sa propre perception du monde (dans Chomsky, 1965). Quelques siècles plus tard, Descartes croyant aussi que le langage était l'instrument de la pensée, affirmait que "...le nombre de phrases de la langue maternelle qu'on comprendra immédiatement sans aucune impression de difficulté ou d'étrangeté est astronomique" (dans Chomsky, 1965, p. 26) et qu' "...une grande part de ce que nous disons en utilisant normalement le langage est entièrement nouveau, que ce n'est pas de la répétition de ce que nous avons entendu auparavant" (p. 27).

2. Chercheurs contemporains

Vygotski fut l'un des chercheurs contemporains à s'intéresser à l'évolution langagière. Sa perspective marxiste des années

30 a sans aucun doute fortement inspiré les éléments de sa pensée. Pour cette raison, ses études furent longtemps ignorées des chercheurs nord-américains et ce n'est que depuis quelques années seulement qu'il nous est possible d'explorer les idées développées dans ses écrits.

Vygotski estimait que le langage était déterminé et orienté par un mouvement social et historique. L'auteur croyait en effet que toute activité de l'individu était d'abord initiée à l'extérieur pour être ensuite intériorisée par ce dernier. Le développement mental de l'homme, incluant l'évolution de la langue, se ferait donc de l'extérieur vers l'intérieur.

L'acte d'enseigner devient alors une source privilégiée selon la position vygotskienne. Une telle activité est en effet qualifiée d'externe à l'individu et précède ainsi, selon l'auteur, l'acquisition de connaissances, c'est-à-dire le processus interne. Les interactions sociales découlant de l'enseignement sont donc considérées comme essentielles dans le développement d'une langue.

Pour Vygotski, pensée et langage sont deux mécanismes indépendants dans le développement du jeune enfant. Cet auteur mentionnait cependant que ces deux processus convergeraient

l'un vers l'autre jusqu'à ce que la pensée devienne verbale et que le langage soit rationnel (dans Desjarlais, 1985).

Mais lequel de ces processus vient en premier? Est-ce le langage ou la pensée? À cette question, Vygotski affirmait que c'est "...la pensée [qui] naît des mots" (dans Desjarlais, 1985). Cet auteur croyait en effet que le développement de la pensée était déterminé par le langage puisque ce dernier est de source externe alors que la pensée est un processus interne. Mais quelles seraient les réponses des autres scientifiques contemporains?

Pour Piaget (dans Piaget et Inhelder, 1966), la réponse serait différente. Il fut en effet l'un de ceux qui s'opposèrent vigoureusement aux théories mentionnées précédemment. Il a plutôt défendu une conception selon laquelle le langage serait construit à partir de stades dits pré-linguistiques et linguistiques.

Selon lui, la période pré-linguistique est caractérisée par l'apparition des premiers sons. Cette phase débute dès la naissance de l'enfant et se termine au moment où celui-ci s'engage, vers l'âge d'un an, à utiliser de simples mots comme "papa", "maman", etc. C'est à ce moment qu'apparaît le stade linguistique. L'enfant jargonne puis juxtapose ensuite quel-

ques mots pour en faire de courtes phrases. Le langage gestuel est fort présent au début de la période linguistique mais, à mesure que l'enfant devient bavard, les gestes qui tenaient lieu de langage fonctionnel, tendent à s'effacer. Vers cinq ans, l'enfant sera capable d'utiliser des phrases structurées et complètes ainsi que des verbes bien conjugués, exception faite de certains temps composés ou de verbes irréguliers.

Somme toute, selon sa vision constructiviste du processus langagier, chaque stade est la prémisse de la période suivante. Pour Piaget, l'enfant développe d'abord sa pensée et organise ensuite les éléments du langage.

Tout comme Piaget, Chomsky (1968) estime que le langage est un produit de l'intelligence. Mais là s'arrête leur accord. Tandis que le premier plaide en faveur de la construction du langage, Chomsky s'inspire plutôt de la philosophie cartésienne et estime que les capacités langagières sont innées chez l'enfant. Il explique, dans une entrevue accordée en 1991 :

Pendant des siècles, on a cru que la structure des langues, les mots qu'on utilisait, déterminaient la pensée. Mais cela n'a pas été démontré de façon convaincante (Arseneault, 1991, p. 76).

Il faut dire qu'avant 1960, les behavioristes nord-américains, avec Skinner comme chef de file, soutenaient que le développement du langage ne s'opérait qu'à partir de stimuli. Cette

thèse fut quasi intouchable dans les années 40 et 50 et les critiques qui s'opposaient à cette pensée étaient d'emblée écartées.

Chomsky (1968) reproche à ces chercheurs behavioristes de manquer de profondeur et de s'appuyer sur des expérimentations "futiles et peu sérieuses" (sic). Selon lui, pour comprendre comment s'acquiert le langage, il faut d'abord l'abstraire et l'analyser indépendamment du système cognitif, du système de connaissances et de croyances, bref, de tout système de l'intelligence, contrairement à ce que proposaient les behavioristes. Chomsky (1968) ajoute:

Elle [l'utilisation de la langue] est aussi libre de tout contrôle par des stimuli décelables, qu'ils soient externes ou internes. Grâce à cette liberté, tout être humain, doué ou non, peut exprimer sa pensée (p. 27).

Selon cet auteur, l'enfant, en venant au monde, est pourvu d'un système d'acquisition du langage et cette capacité est indépendante des autres habiletés de la croissance mentale. Chomsky se plaît à comparer le processus inné du langage à la fonction vitale du coeur humain. Personne n'apprend à son coeur comment battre; c'est un mécanisme naturel. Il en est de même pour le langage car pour Chomsky, "...on n'apprend pas aux enfants à parler; on ne fait que les diriger vers une langue" (dans Arsenault, 1991, p. 75). Pour lui, le développement du langage n'est donc pas construit à partir de stades comme le prétend

Piaget, mais est présent dans le patrimoine héréditaire de l'enfant.

Ainsi, puisque l'enfant possède des structures innées lui permettant d'apprendre une langue, Chomsky (1968) en déduit que l'apprenant maîtrise très tôt les règles grammaticales. L'auteur affirme que "...tout sujet parlant une langue a maîtrisé et intériorisé une grammaire générative [ensemble des règles] où se formule sa conscience de la langue" (1968, p. 19). L'enfant recueille donc dès son jeune âge des fragments de conversations d'où il dégage sa propre grammaire, qu'elle soit bonne ou erronée.

En langue anglaise, par exemple, la règle veut que l'on ajoute "ed" à un verbe régulier lorsque ce dernier est utilisé au temps passé. L'enfant déduira que "ed" s'ajoute automatiquement à un verbe au passé et tirera une fausse conclusion puisque les verbes irréguliers ne sont pas soumis à cette convention (Chomsky, 1968). Il en va de même en langue française. Nous avons observé qu'il était fréquent pour un enfant d'utiliser la mauvaise structure "vous faisez" au lieu de la forme correcte "vous faites". C'est qu'il aura déduit, d'après ce qu'il a entendu ici et là, que la règle grammaticale de l'accord des verbes à l'indicatif présent à la deuxième personne du pluriel, se fait en ajoutant la finale "ez".

La pédagogie du tâtonnement expérimental de Freinet (1975) rejoint d'assez près les propos de Chomsky. Cet auteur estime en effet qu'il est nécessaire pour l'enfant de faire ses propres expériences en ce qui concerne son développement langagier. Tel qu'il le déclare:

Aucune, absolument aucune des grandes acquisitions vitales ne se fait par les procédés apparemment scientifiques. C'est en marchant que l'enfant apprend à marcher; c'est en parlant qu'il apprend à parler (p. 9).

Le langage, selon Freinet (1975), est donc appris "...selon le seul processus naturel et général du tâtonnement expérimental" (p. 30). Cette idée nous rappelle la théorie de Chomsky (1968) selon laquelle l'enfant développe ses règles de grammaire personnelles suite à ce qu'il a entendu auparavant. Tout ceci pourrait très bien constituer les premières expériences de l'enfant en ce qui a trait à l'évolution de sa langue. La théorie de Chomsky se résume donc à ce qu'une habileté langagière isolée des autres processus soit présente dès la naissance et que grâce à cette capacité naturelle, l'enfant arrive à utiliser correctement la grammaire selon ce qu'il a acquis auparavant.

Cette théorie rationaliste de Chomsky est contestée par différents auteurs. MacNamara (dans Donaldson, 1978) soutient que l'enfant apprend une langue en associant le sens du mot avec la réalité perçue du monde. Donaldson (1978) estime pour sa part

qu'il n'y a aucune raison de croire que l'enfant naisse avec un système d'acquisition du langage. Elle pense aussi que la capacité d'acquérir une langue n'est peut-être pas isolée des autres habiletés de la croissance mentale.

3. Modèle de notre analyse

De toutes les théories énumérées ci-dessus, celles élaborées par Vygotski (dans Desjarlais, 1985), par Chomsky (1965, 1968, 1975) et par Freinet (1975) ont retenu notre attention. Nous estimons que l'apprentissage d'une langue proviendrait d'abord d'une situation externe pour être ensuite intériorisée par l'individu. Il nous semble également juste de croire que le langage est une actualisation de quelque chose qui est déjà là (inné). Nous croyons finalement que la pédagogie du tâtonnement expérimental de Freinet, correspondant au principe des essais et des erreurs, est une théorie qui convient parfaitement au développement langagier.

À partir des lectures que nous avons faites, nous croyons que le langage se développe à partir d'éléments externes, lesquels seront ensuite intériorisés, et qu'ainsi, l'environnement de l'apprenant est fort important dans le processus d'apprentissage. Voilà pourquoi Vygotski affirmait que la médiatisation était un processus privilégié dans le développement langagier (dans Desjarlais, 1985). Selon lui, et nous abondons

dans le même sens, les interactions sociales d'un individu jouent un rôle déterminant dans son évolution langagière. Ainsi, pour que l'individu apprenne une langue, il est nécessaire que son environnement immédiat soit propice à cet apprentissage.

Dans le développement d'une langue maternelle, cette théorie se concrétise, selon notre propre interprétation des faits, par des échanges constants entre les membres d'une famille ou d'une communauté. Le jeune enfant, présent lors des discussions, aura ainsi l'occasion d'entendre des mots et des structures syntaxiques qu'il essaiera de reproduire par la suite. Notons que ces interactions sociales font partie du processus externe de l'individu et qu'elles seront ensuite suivies d'un processus interne, c'est-à-dire l'assimilation de ces mots et de ces structures par l'apprenant.

Chomsky (1968) parle aussi de processus interne et considère qu'en venant au monde, l'enfant possède tout ce dont il a besoin pour apprendre une langue. C'est donc en écoutant les autres converser que l'enfant pourra actualiser les éléments de sa langue maternelle.

Mais qu'en est-il du développement d'une langue seconde? À la lumière des théories consultées, nous croyons qu'une langue

seconde se développe de la même façon que celle acquise initialement. Germain (1991) pense:

Les étapes dans l'acquisition de la langue maternelle (L1) par l'enfant en milieu naturel, ainsi que dans l'acquisition d'une langue seconde (L2), tant en milieu naturel qu'en milieu scolaire, seraient vraisemblablement les mêmes, quelle que soit la langue maternelle des apprenants (p. 105).

Certaines différences peuvent, certes, être soulevées mais dans l'ensemble, nous croyons que les deux processus se rejoignent de très près.

Développement de la langue seconde

Les différentes conclusions concernant le développement d'une première langue ont certainement orienté les chercheurs préoccupés par l'acquisition d'une langue seconde. Des auteurs tels que Hatch, Flashner et Hunt (1986) affirment, entre autres, que les expériences personnelles du jeune enfant jouent un rôle important dans le développement d'une langue, qu'elle soit maternelle ou seconde.

Un guide conçu par des membres du Conseil scolaire de Lambton (1987) abonde dans le même sens. Selon ce document,

En situation d'immersion, comme dans un programme régulier de langue anglaise, la langue devrait se développer à partir des expériences de l'enfant et ne peut pas être présentée en séquences arbitraires" (p. 10).²⁴

²⁴

"In Immersion programs, as in non-Immersion English programs, language should grow out of the children's experiences and cannot be arbitrarily sequenced" (p. 10).

L'élève en situation d'immersion est directement impliqué dans son développement d'une langue seconde puisque ce sont ses expériences personnelles qui serviront de point de départ à ses apprentissages langagiers.

Krashen (1985, 1987) estime aussi que l'acquisition d'une langue se développe à partir des expériences de l'enfant. En effet, selon cet auteur (1985), "...nous acquérons [une langue seconde] d'une seule manière -- en comprenant les messages ou en assimilant des données compréhensibles" (p. 59). Pour bien comprendre l'information entendue, l'enfant devra puiser des éléments dans ses propres connaissances construites à partir des expériences qu'il aura vécues auparavant. Krashen (1987) affirme:

Nous utilisons plus que nos compétences linguistiques pour nous aider à comprendre. Nous utilisons aussi le contexte, notre connaissance du monde, nos informations extra-linguistiques pour comprendre le langage qui nous est enseigné (p. 21).²⁵

L'environnement immédiat, les situations stimulantes et l'appui du professeur sont donc des outils nécessaires à l'enfant afin que ce dernier se construise un vaste champ d'expériences auquel il pourra se référer en temps voulu.

²⁵

"We use more than our linguistic competence to help us to understand. We also use context, our knowledge of the world, our extra linguistic information to help us understand language directed at us" (p. 21).

Ainsi, pour développer son habileté à utiliser une langue seconde, l'enfant aura recours aux expériences personnelles vécues antérieurement. Ce concept, très important selon nous, est repris et largement expliqué par Krashen (1985, 1987). Nous tenterons donc de donner une vision globale de la théorie de cet auteur dans les prochaines lignes de ce travail.

1. Théorie de Krashen

Tous les professeurs en situation d'immersion espèrent voir leurs élèves utiliser correctement et de façon appropriée la langue française. Ces derniers ne souhaitent donc pas seulement enseigner des structures grammaticales comme c'est le cas en situation de "Français Cadre", mais désirent également que les élèves en milieu immersif développent de bonnes compétences en communication.

D'autres auteurs partagent d'emblée cette idée. Brière (1980) déclare pour sa part que "...les compétences en communication, [...], incluent non seulement le concept grammatical mais aussi le concept de justesse des mots" (p. 89). Dans un même ordre d'idées, Anderson (1990) mentionne que "...la compétence dans le développement d'une langue inclut l'habileté à utiliser un discours approprié à la circonstance" (p. 5). Hymes (dans Anderson, 1990) et Rintell (1990) affirment que l'acquisition d'une langue seconde n'est pas seulement le fruit d'un appren-

tissage de règles grammaticales mais est aussi le résultat d'un apprentissage de conventions sociales et linguistiques.

Krashen (1985) soutient de plus que "...dans tout bon programme d'enseignement en langue seconde, l'accent est mis sur le message et non sur la forme, sur ce qui est dit plutôt que sur comment cela a été dit" (p. 59). Ainsi, contrairement aux classes de "Français Cadre" qui semblent se donner comme mandat l'enseignement rigoureux des structures grammaticales de la langue française, c'est-à-dire la manière de dire quelque chose, l'objectif des programmes immersifs est d'amener l'élève à un point tel qu'il sera en mesure de communiquer aisément avec un francophone d'origine. Les élèves en situation d'immersion devraient donc apprendre beaucoup plus que les règles grammaticales de la langue française; ils devraient aussi apprendre à communiquer en français. Il est alors juste d'affirmer que dans les classes immersives, l'accent est mis sur ce que l'élève veut dire plutôt que sur la façon dont le message est livré.

L'apprentissage de structures grammaticales de même que le développement des compétences langagières, ce que Krashen (1985, 1987) définit comme étant des moyens pour l'élève d'accroître ses habiletés langagières, sont deux concepts nécessaires et complémentaires dans le développement d'une

langue seconde. En effet, selon l'auteur (1987), les individus "...ont deux façons distinctes et indépendantes de développer leurs compétences en langue seconde" (p. 10). Communiquer dans une autre langue implique d'une part, l'acquisition de compétences langagières et, d'autre part, l'apprentissage des règles syntaxiques et grammaticales; la présence d'un seul de ces concepts ne permet aucunement à cette nouvelle langue de se développer avec succès.

Bien que la complémentarité de ces deux concepts dans l'évolution d'une langue seconde soit jugée essentielle, il n'en demeure pas moins que dans les classes de "Français Cadre", très peu de place est accordée au développement des compétences langagières alors que l'enseignement des règles grammaticales occupe la majeure partie du temps alloué à l'apprentissage du français. La réalité est fort différente en situation d'immersion puisque ce programme assure aussi bien le développement des compétences langagières que l'apprentissage des règles de grammaire de la langue française. La présence des deux concepts à l'intérieur des classes immersives favorise donc la réussite des élèves du milieu dans l'apprentissage de la langue seconde.

Même si les concepts exposés ci-dessus sont de nature complémentaire dans le développement d'une langue, Krashen déclare qu'ils sont néanmoins fort différents. L'auteur (1985, 1987)

s'est en effet beaucoup intéressé aux caractéristiques particulières et distinctes de chaque concept. Il a ainsi identifié le développement des compétences langagières comme étant une phase d'acquisition ("*acquisition*") en langue seconde tandis que l'enseignement des règles grammaticales est en fait une période d'apprentissage ("*learning*"). Voyons en détails l'essentiel de sa pensée concernant ces deux concepts.

Selon le discours tenu par Krashen (1987), l'"acquisition" ("*acquisition*") est d'abord et avant tout "...un processus subconscient car les élèves ne sont généralement pas avisés qu'ils sont en train de développer une langue qui leur servira à communiquer" (p. 10). En d'autres mots, développer ses compétences langagières en langue seconde constitue un cheminement naturel où l'apprenant n'est pas réellement conscient des règles qu'il acquiert mais reconnaît qu'il peut s'exprimer dans une autre langue sans parvenir à expliquer clairement de quelle façon il y est arrivé. Acquérir une langue consiste alors, comme le suggère Krashen (1987) à "ramasser au vol" les éléments syntaxiques et grammaticaux de cette langue.

Cependant, pour permettre à l'enfant de développer ses compétences langagières en français, il importe de lui assurer un environnement riche et propice au développement d'une langue seconde. Les apprentissages doivent se faire de façon natu-

relle et informelle et les classes d'immersion semblent être le meilleur contexte qui soit pour les jeunes élèves de milieu majoritaire voulant acquérir une formation bilingue.

Dans le programme d'immersion, on estime en effet qu'il est essentiel de permettre à l'enfant d'être en contact le plus possible avec les structures de la langue française. Le climat en milieu immersif doit favoriser les situations d'écoute et d'échanges oraux et comme le mentionne Krashen (1987), "...la valeur des classes d'immersion ne repose pas seulement sur l'enseignement des règles grammaticales de la langue mais simplement sur le discours de l'enseignant" (p. 60).

La période d'apprentissage ("*learning*"), autre concept proposé par Krashen (1985, 1987), est une étape fort différente de la phase d'acquisition mais toute aussi nécessaire au développement d'une langue seconde. En fait, selon Krashen (1987):

La deuxième façon de développer ses compétences en langue seconde est celle de l'"*apprentissage*". Nous utiliserons dorénavant le terme "*apprentissage*" pour désigner le savoir conscient relatif à une seconde langue, c'est-à-dire la connaissance des règles, la conscience de leur utilisation et la capacité de s'exprimer à leur sujet (p. 10).²⁶

²⁶

"The second way to develop competence in a second language is by language "*learning*". We will use the term "*learning*" henceforth to refer to conscious knowledge of a second language, knowing the rules, being aware of them, and being able to talk about them" (p. 10).

La phase d'apprentissage est alors un processus où l'apprenant est conscient du fait qu'il développe ses propres compétences langagières. Cette période consiste donc à apprendre de façon plus systématique les structures reliées à une langue.

Pour Krashen (1985, 1987), les phases d'acquisition et d'apprentissage sont donc des concepts relativement importants dans le développement d'une langue seconde. Cette conception est reprise et utilisée dans un guide émis par le Ministère de l'éducation de l'Alberta (1984) où l'on prescrit qu' "...un bon programme d'enseignement bilingue, qu'il s'agisse de "Français Cadre" ou d'immersion, doit impliquer ces deux approches dans le développement d'une langue seconde" (p. 8).

Krashen (1985) précise cependant que la période d'acquisition "...semble jouer un rôle beaucoup plus déterminant que la phase d'apprentissage dans le développement d'une langue seconde" (p. 8). Toujours selon l'auteur, "...notre habileté à utiliser une langue seconde provient en majeure partie de ce que nous avons acquis et non pas de ce que nous avons appris" (1985, p. 8). Il devient donc infructueux d'enseigner les règles grammaticales d'une langue si l'enfant n'a pas développé une compétence suffisante à s'exprimer dans la langue visée durant la phase d'acquisition pour assimiler cet enseignement.

Le problème que rencontrent les classes de "Français Cadre" se situe à ce niveau. En effet, toujours selon le guide albertain (1984), "...dans les classes régulières de langue seconde, l'accent est mis sur l'apprentissage alors que celui des classes d'immersion est plutôt placé sur l'acquisition" (p. 8).

Le guide ajoute de plus:

En raison d'un manque de maturité cognitive chez l'enfant de niveau primaire, il est recommandé, qu'en autant que possible, les programmes de Français Langue Seconde offrent un modèle d'acquisition. Les enfants apprendront ainsi avec plus de succès dans un style qui convient à leur développement physique, social et cognitif (p. 8).²⁷

Les programmes d'immersion présentent donc une philosophie de développement d'une langue seconde basée sur le modèle d'acquisition proposé par Krashen. Notons toutefois que l'enseignement rigoureux des règles grammaticales n'est pas exclu des classes immersives mais comme le déclare Krashen (1987), "...parler une langue ne peut être enseigné directement; cela émerge plutôt tout seul, après un certain temps" (p. 22).

Ainsi, au cours de la phase d'acquisition d'une langue seconde, l'enfant devrait connaître une période de silence pendant laquelle il organise ses compétences langagières à partir de

²⁷ "Because of the lack of cognitive maturity in primary-level children, it is recommended that, as much as possible, the primary French as a Second Language program lean towards the "acquisition" model. Children will learn more successfully in a style that is suited to their level of physical, social and cognitive development" (p. 8).

fragments de conversations perçus ici et là. Il devrait alors prendre le temps de bien écouter les échanges oraux venant des autres car comme l'explique Krashen (1987), "...l'enfant construit ses compétences langagières en écoutant et en comprenant les discours menés autour de lui" (p. 27). Cette période devrait lui permettre d'acquérir le vocabulaire et les structures syntaxiques dont il aura besoin pour formuler oralement ses idées.

Krashen (1985) estime de plus que lorsque les élèves en situation d'immersion s'engagent à parler français, "...ils ne commencent pas par acquérir des éléments linguistiques mais montrent plutôt ce qu'ils ont préalablement compris" (p. 9) au cours de la phase d'acquisition. La période de silence est fort importante dans l'évolution d'une langue seconde car c'est à ce moment que l'enfant développe ses propres compétences langagières. Il est alors important que l'enseignant en immersion respecte la période de silence nécessaire à chacun des élèves afin que ces derniers accroissent leurs habiletés en langue seconde pour ainsi favoriser la réussite du développement d'une deuxième langue.

Respecter cette période de silence n'est pas la seule obligation de l'enseignant en immersion. Il lui faudra en effet garantir une excellente qualité ainsi qu'une variété de struc-

tures syntaxiques et grammaticales dans son discours quotidien afin d'alimenter la période de silence des élèves de sa classe. Cette démarche contribuera à diminuer les leçons de grammaire souvent enseignées en classe régulière de langue seconde car si les structures syntaxiques employées par l'enseignant sont riches et variées, de telles leçons perdent leur utilité, du moins au tout début du cheminement de l'enfant en immersion.

Krashen estime aussi que l'enseignant en immersion doit s'assurer que son discours en langue française est bien compris des élèves. En fait, selon cet auteur (1987), "...la meilleure et même la seule façon d'enseigner une langue est de rendre compréhensibles les données qu'on utilise" (p. 22). L'enseignant peut utiliser au besoin des supports techniques et visuels pour effectuer sa tâche.

Mais rendre les notions compréhensibles n'est pas suffisant pour que l'enfant assimile une langue seconde. Il lui faudra aussi être motivé à communiquer en français avec les pairs qui l'entourent. Ainsi donc, outre le fait de fournir les conditions nécessaires pour développer la langue française dans l'esprit de l'enfant en situation d'immersion, il importe aussi de le stimuler à utiliser cette langue seconde.

2. Motivation de l'enfant en situation d'immersion

L'élève en situation d'immersion française doit constamment être stimulé à utiliser la langue à apprendre car selon Wigzell et Al-Ansari (1993), "...l'importance de l'attitude et de la motivation dans le développement d'une langue étrangère a depuis longtemps été reconnue" (p. 303). Les activités quotidiennes doivent aussi présenter un haut niveau de motivation pour l'élève inscrit à un tel programme car comme le souligne Tough (1977), "...les compétences de l'enfant se développent parce que ce dernier est encouragé à utiliser la langue en tout temps" (p. 3). L'éducateur a ainsi le rôle d'éveiller l'intérêt de l'élève et de l'amener à parler en français avec les pairs de la classe car comme le mentionnent Edwards et Rehorick (1990), "...une des tâches de l'enseignant est de créer un environnement sécurisant et plaisant où les interactions peuvent se produire sans anxiété" (p. 471).

Les conseils scolaires des provinces canadiennes où des programmes immersifs sont implantés, encouragent fortement les éducateurs à recréer un environnement où le développement de la langue seconde ressemblera étroitement à celui de la langue maternelle. Ces mêmes conseils offrent aussi différents ateliers en vue d'enrichir les connaissances de leur personnel enseignant. Le thème exploité au cours de ces rencontres porte sur une philosophie qui met en valeur la nécessité de créer un

contexte global et naturel en situation d'apprentissage en immersion, ce que les gens du milieu appellent l'approche holistique.

3. Approche holistique

L'approche holistique ("*whole language*") est un concept de plus en plus prôné dans les classes d'immersion française car elle permet à l'enseignant de rendre son discours quotidien aussi compréhensible que possible. Pour Bélanger (1990), l'approche holistique en langue seconde est "...un programme qui appuie un développement naturel des habiletés" (p. 1). La popularité de cette approche serait due, selon l'auteure, à la richesse du contexte naturel car "...les enfants sont entourés de manifestations réelles et complètes de la langue et sont encouragés à explorer et à expérimenter dans la langue qu'ils apprennent" (p. 1).

De toute évidence, qu'il s'agisse de langue maternelle ou seconde, l'apprentissage d'une langue semble facile lorsqu'il est naturel, intéressant et à la portée des apprenants, mais difficile lorsqu'il est imposé et perçu comme inutile. Altwerger, Edelsky et Flores (1987) considèrent que l'approche holistique engendre des situations stimulantes d'apprentissage en langue seconde et insistent sur l'aspect global de cette approche:

Les jeunes enfants acquièrent une langue à travers son utilisation réelle et non pas en pratiquant séparément les parties de cette langue jusqu'à ce que les morceaux assemblés constituent un tout qui pourra finalement être utilisé (p. 145).²⁸

Toujours selon ces auteures, "...le modèle d'acquisition basé sur l'utilisation de la langue et non sur des exercices pratiques, représente le meilleur modèle" (p. 145) pour développer une langue, qu'elle soit maternelle ou seconde. Elles rejettent ainsi l'enseignement fragmentaire (partie d'un tout) qui rend l'apprentissage d'une langue très difficile.

Le programme ontarien "*Education in the Primary and Junior Divisions*" (1975) indique:

Toute instruction en langue seconde aux niveaux élémentaire ou moyen doit observer les principes établis pour l'éducation des jeunes enfants; elle doit tenir compte des différents stades de développement, des différents styles d'apprentissage et de la participation active, et doit assurer un degré de succès à chaque élève. Les besoins individuels de l'enfant, ses expériences et ses intérêts peuvent être comblés dans un programme de langue seconde qui inclut des activités centrées sur l'apprentissage individuel ou par petits groupes et qui évite l'enseignement formel à l'excès (p. 60).²⁹

²⁸ "Babies acquire a language through actually using it, not through practicing its separate parts until some later date when the parts are assembled and the totality is finally used" (p. 145).

²⁹ "Any second-language instruction at the Primary-Junior Level must observe the principles laid down for educating young children; it must provide for different developmental stages, varying learning styles and active participation, and must ensure a degree of success for all children. The individual child's needs, experiences, and interests can be accommodated in a second-language program that offers variety in depth, pace and activity. The young child's need to explore new areas of knowledge can be met in a program that includes child-centred learning activities and small-group work, and that avoids excessive formal instruction" (p. 60).

Nous croyons que l'approche holistique respecte les besoins de l'enfant puisque le développement de la langue seconde est fait dans un contexte naturel de communication. Elle permet donc de rendre stimulante l'acquisition d'une langue seconde et offre ainsi un environnement riche et varié qui se doit d'être à la portée des apprenants.

L'approche holistique n'est cependant ni une méthode d'enseignement ni une stratégie pédagogique comme telle. C'est plutôt une philosophie que partagent de nombreux intervenants scolaires en immersion et d'où découlent plusieurs stratégies pédagogiques ou méthodes utilisées en situation d'immersion. Une telle approche se définit comme étant une philosophie éducationnelle qui regroupe un ensemble de stratégies pédagogiques visant à aider l'enfant à acquérir une langue seconde dans un contexte naturel et global où les échanges sont omniprésents entre pairs et entre professeur et élèves.

Les programmes d'immersion et la philosophie holistique qui s'y rattache, semblent donc constituer les meilleurs moyens pour l'élève d'acquérir une seconde langue. Cette approche globale, comme le notent Altwerger, Edelsky et Flores (1987) "...est le meilleur modèle favorisant le développement de la lecture, de l'écriture et de l'apprentissage en général" (p. 145) d'une langue seconde.

Liens entre l'évolution de la langue maternelle et le développement de la langue seconde

Nous croyons que la pensée de Krashen (1985, 1987) rejoint certains éléments des théories de Vygotski (dans Desjarlais, 1985), de Chomsky (1965, 1968, 1975) et de Freinet (1975) précédemment décrits. Et, selon nos propres observations, il apparaît que l'évolution de la langue maternelle et le développement d'une langue seconde suivent des cheminements relativement semblables. Pour ces raisons, il nous semble nécessaire de faire ressortir les différents liens observés entre ces deux processus d'acquisition langagière.

À cet égard, Krashen (1987) mentionne que "...le développement de la langue seconde, [du moins chez les groupes majoritaires], est un processus semblable sinon identique à la façon dont les enfants développent leurs habiletés langagières en langue maternelle" (p. 10). L'auteur poursuit sa pensée en affirmant qu'une langue seconde ne peut être enseignée de façon formelle mais qu'elle se développe plutôt dans un contexte naturel à partir de ce que l'enfant a préalablement acquis au cours de sa période de silence. L'enseignement des règles grammaticales et syntaxiques de la langue française n'est donc pas une étape prioritaire dans le développement de la langue seconde bien que cette phase puisse devenir nécessaire dans l'évolution de cette nouvelle langue.

Les chercheurs intéressés par le développement de la langue maternelle tiennent un discours similaire à celui de Krashen. Chomsky (1968) croit pour sa part que les capacités langagières sont innées chez l'individu et qu'à ce titre, on n'apprend pas aux enfants à parler mais on les dirige plutôt vers l'utilisation de la langue. Von Humboldt (dans Chomsky, 1968) affirme qu'une "...langue n'est pas apprise mais plutôt développée de l'intérieur lorsque les conditions appropriées sont respectées" (p. 113). Il devient alors impossible, selon cet auteur, d'enseigner formellement une langue et la seule instruction que nous puissions donner à un jeune enfant est de rendre signifiants les éléments de la langue à développer.

La phase d'acquisition proposée par Krashen (1985) joue donc un rôle aussi déterminant dans l'évolution de la langue maternelle que dans le développement d'une langue seconde. En fait, qu'il s'agisse de l'un ou de l'autre, il importe que l'accent soit mis sur le message et non sur la forme car lorsqu'un jeune enfant est à l'aube de son évolution langagière, nul n'oserait lui enseigner les règles grammaticales de la langue. Il serait en effet inopportun d'expliquer à un enfant les conventions de la grammaire avant même que ce dernier n'ait prononcé sa première phrase.

Dans la même veine, Lamy (1990) estime qu' "...en apprenant à parler, les enfants apprennent, et les règles de grammaire, et les règles de logique" (p. 29). Bien que ce dernier fasse état de développement de la langue maternelle, nous croyons qu'il en est ainsi pour l'évolution d'une seconde langue tel que le français. Tough (1977) mentionne pour sa part que "...le langage n'est pas appris à travers un enseignement formel [mais évoluerait plutôt] à travers l'utilisation des discussions quotidiennes entre les autres membres de la famille (p. 3).

C'est donc au cours de la phase d'acquisition que le jeune enfant acquiert les éléments syntaxiques de sa langue maternelle comme Krashen le décrit pour la situation d'immersion en langue seconde. Il connaîtra alors une "période de silence" pendant laquelle il entre en interactions et accumule les éléments nécessaires à son évolution langagière. Il importe donc d'alimenter cette phase de silence en favorisant les échanges oraux qui permettront à l'enfant d'acquérir les notions grammaticales nécessaires. Comme le souligne Chomsky (1968), lorsqu'un enfant s'engage à parler, il ne commence pas à acquérir les éléments syntaxiques de sa langue maternelle mais montre plutôt ce qu'il a appris en écoutant les conversations de son environnement.

Cette période de silence proposée par Chomsky (1968) et par Krashen (1985) correspond aussi au tâtonnement expérimental présenté par Freinet (1975). Selon ce dernier, il importe de laisser l'enfant faire ses propres expériences, qu'elles soient bonnes ou mauvaises en ce qui concerne le développement de sa langue maternelle. Il est aussi fort important d'encourager l'enfant à utiliser le langage comme moyen de communication comme l'indique Freinet (1975) :

Devons-nous laisser parler l'enfant qui ne sait prononcer aucun mot correctement pour qu'il apprenne à parler, ou devons-nous le faire taire jusqu'au moment où il connaîtra suffisamment le sens et l'usage des mots pour s'en servir avec sûreté? (p. 9)

Les individus faisant partie de l'environnement immédiat du jeune enfant doivent donc favoriser son développement langagier en s'assurant que des interactions orales se produisent au cours de sa période de silence. Il semble aussi fort important que le contexte environnant soit à la fois stimulant et sécurisant pour celui qui développe sa première ou sa seconde langue.

L'enseignant est donc l'élément essentiel au coeur de cet univers car c'est à lui que revient la tâche de rendre le contexte le plus invitant possible pour l'enfant. Voilà une idée qui correspond à la perspective vygotkienne car selon cet auteur (dans Desjarlais, 1985), ce sont les interactions qui permettent au développement langagier d'évoluer.

Pour rendre cet environnement aussi riche que possible, l'enseignant devra miser sur une philosophie globale et naturelle, et l'approche holistique semble être la meilleure pédagogie en ce qui a trait au développement d'une langue seconde parce qu'elle s'inspire justement des éléments qui caractérisent l'apprentissage de la langue maternelle. Aussi, parce qu'elle s'organise autour du principe selon lequel l'évolution d'une langue est un processus entier, ce type d'approche doit présenter des structures syntaxiques variées et adaptées aux besoins et aux intérêts des apprenants. L'approche holistique demeure donc une partie importante dans le développement d'une langue seconde car elle constitue la base externe à partir de laquelle l'enfant intériorisera les structures de la langue à laquelle il est exposé.

Effets entraînés par le développement d'une langue seconde sur l'évolution de la langue maternelle

Pour Krashen (1985) et bien d'autres, (Genesee, 1976; Safty, 1988; Germain, 1991) l'apprentissage d'une langue seconde ne gêne aucunement l'utilisation de la langue maternelle. Au contraire, cette dernière se verrait renforcée par l'acquisition d'une autre langue. Lambert et Tucker, dont les propos sont rapportés par Safty (1988), expliquent cette constatation en mentionnant qu' "...il existe un transfert d'habiletés d'une langue vers l'autre, particulièrement en ce qui a trait aux

compétences en lecture et en calcul" (p. 247). Les études menées par Swain et Lapkin (1990), dont celle effectuée en 1982, concluent de façon semblable. Les auteures affirment en effet:

Malgré le fait que la majeure partie de leur éducation ait été faite en langue seconde, les conclusions de nos recherches ont démontré que les élèves en immersion ne subissent pas d'effets négatifs à long terme dans leurs résultats scolaires ou dans leur développement cognitif en comparaison avec les élèves dont l'instruction a été entièrement assurée en langue maternelle anglaise (p.41)³⁰

Le directeur de l'école dans laquelle nous avons effectué nos observations, croit aussi que l'acquisition d'une seconde langue contribue au développement de la langue maternelle. Ce dernier mentionne d'ailleurs, à propos d'un élève maintenu en situation d'immersion que "...le français renforce sa langue maternelle anglaise et vice versa." Il ajoute de plus que "...plusieurs habiletés acquises au cours du développement d'une langue sont transférables pendant l'évolution d'une autre langue".

La mère d'un élève en difficultés d'apprentissage mais cheminant toujours en immersion va dans le même sens que cet intervenant scolaire. Elle mentionne:

³⁰ "Even though much of their education has been in a second language, the results of these studies have shown that the immersion students suffer no long-term detrimental in any area of scholastic achievements or in their cognitive development when compared with students educated entirely in English" (p. 41)

Je pense que les deux langues se complètent l'une et l'autre et je crois que c'est la raison pour laquelle il obtient d'aussi bons résultats que maintenant, parce qu'il a le français. Je pense que cette langue "énergise" sa langue maternelle anglaise. Je le crois sincèrement. Pour W..., c'est difficile à expliquer car nous savons qu'il est plus lent que les autres. Mais je n'arrive pas à croire le degré qu'il a atteint cette année. Je pense qu'apprendre deux langues en même temps y est pour quelque chose. Je crois que cela est merveilleux.

Germain (1991) évoque aussi ce principe et déclare qu' "...il ne faudrait pas perdre de vue que l'acquisition d'une L2 n'implique pas la perte de la langue première" (p. 115). Safty (1988) affirme pour sa part que "...l'éducation bilingue peut affecter positivement le développement psycholinguistique, cognitif et intellectuel de l'élève en situation d'immersion" (p. 244). Le directeur d'école va plus loin et estime que les élèves en situation d'immersion développent davantage leur habileté à résoudre des problèmes. Ce dernier mentionne:

Je crois fortement que le développement d'une langue supporte et renforce l'évolution de la seconde et voici ma preuve. J'ai passé un test de connaissances de base écrit en anglais aux élèves en immersion. Ils n'ont jamais fait de mathématiques en anglais; cela a toujours été fait en français. Les résultats obtenus étaient supérieurs à ceux des élèves de la classe régulière. Je n'arrivais pas à y croire!

Malgré les études et les commentaires indiquant que la langue maternelle favorise le développement d'une langue seconde, certains intervenants jugent que l'éducation bilingue gêne l'acquisition de la langue maternelle. Des chercheurs, dont Trites (1975), croient en effet que "...l'immersion en français peut causer des dommages" (dans Bruck, 1978, p. 52).

À la lumière de ce que nous avons présenté dans ce chapitre, nous estimons quant à nous que le développement d'une langue seconde ne gêne pas l'évolution de la langue maternelle. Nous croyons plutôt, comme le souligne cet intervenant scolaire que nous avons côtoyé, que l'acquisition d'une langue constitue le complément du développement de l'autre. Nous nous joignons ainsi aux propos de Genesee (1976) et de Bruck (1978) et pensons que "...les enfants profitent de leur cheminement en situation d'immersion et ne ressentent aucun effet négatif dans le développement de leur langue maternelle (Genesee, 1976, p. 512).

CHAPITRE IV

Méthodologie

La prochaine section de ce travail présente les différents aspects méthodologiques qui ont orienté notre recherche. Nous définirons les éléments préparatoires qui ont précédé la collecte de données et présenterons ensuite les composantes qui ont servi à recueillir les renseignements nécessaires à notre étude. Nous terminerons ce chapitre par la description de la méthode utilisée pour analyser les résultats recueillis.

Étape de préparation

1. Objectifs de la recherche

La recherche menée auprès d'élèves en situation d'immersion française visait, comme nous le soulignons précédemment, à répondre aux questions suivantes:

L'élève peut-il réussir dans un programme d'immersion en français langue seconde s'il éprouve certaines difficultés d'apprentissage?

Les décideurs doivent-ils retirer un élève en difficultés d'un programme d'immersion et l'orienter vers un cheminement régulier en langue maternelle ou doivent-ils le maintenir en situation d'immersion?

Le but ultime de cette recherche étant de fournir des réponses aux interrogations mentionnées ci-dessus, nous avons formulé

six objectifs généraux desquels ont découlé certains objectifs plus spécifiques. Nous souhaitons ainsi:

- 1) connaître les perceptions de divers intervenants scolaires impliqués dans un programme d'immersion française concernant les difficultés d'apprentissage de certains élèves cheminant dans un tel programme;
- 2) connaître les perceptions d'un élève éprouvant des difficultés scolaires mais maintenu en situation d'immersion;
- 3) connaître les perceptions des parents d'un élève éprouvant des difficultés scolaires mais maintenu en situation d'immersion;
- 4) connaître les perceptions d'un élève qui fut retiré d'une situation d'immersion et orienté vers une classe de langue maternelle anglaise en raison de ses difficultés d'apprentissage;
- 5) connaître les perceptions des parents d'un élève qui fut retiré d'une situation d'immersion et orienté vers une classe de langue maternelle anglaise en raison de ses difficultés d'apprentissage; et
- 6) mettre en relief et comparer les perceptions recueillies au moyen d'un cadre conceptuel défini.

Les perceptions recueillies auprès des gens interrogés devraient concerner des thèmes précis (soulignés dans le texte qui suit) que nous identifions comme étant les objectifs spécifiques de notre étude. Il nous semble important de connaître les opinions de chaque personne questionnée:

- 1) quant à la réalité actuelle de l'élève au sujet de son intérêt et sa motivation à l'école, ses résultats scolaires, sa compréhension et son usage de la langue seconde;
- 2) quant à sa réalité passée sur les mêmes sujets;

- 3) quant aux programmes régulier et d'immersion notamment en ce qui concerne leurs différences ou leurs similitudes et les difficultés rencontrées dans leur mise en pratique;
- 4) et quant à la décision prise concernant le cheminement de l'élève en difficultés: la phase précédant la décision, la phase de décision, la phase succédant à la décision.

2. Hypothèses de recherche

Suite à l'élaboration des objectifs généraux et spécifiques de notre étude et suite aux conclusions de plusieurs travaux traitant de l'apprentissage d'une première et d'une seconde langues, nous avons formulé les hypothèses qui suivent.

Nous croyons d'abord que retirer un élève ayant des difficultés d'apprentissage en immersion entraîne certains bouleversements émotifs. Des études de Bruck (1978) et de Wiss (1989), nous retenons que plusieurs élèves ressentent une grande déception lors de leur transfert dans une classe régulière. Ces enfants constatent qu'ils n'ont pas su allier l'acquisition des contenus d'apprentissage et le développement d'habiletés langagières en immersion. Wiss (1989) affirme qu' "...un élève peut percevoir son retrait d'une classe immersive comme étant un échec personnel" (p. 517). Bruck (1978) note que l'enfant retiré d'un tel programme en raison de ses difficultés scolaires "...sera marqué par l'échec, séparé de ses amis et devra se réajuster à un nouveau système d'éducation" (p. 52).

Nous croyons de plus que le transfert d'un élève en difficultés d'apprentissage dans une classe de langue maternelle anglaise ne garantit pas le succès de ce dernier dans un programme régulier. Nous pensons plutôt que ses problèmes demeureront les mêmes car selon nous, la langue d'enseignement n'est pas la cause principale des difficultés d'apprentissage en immersion. Certains auteurs partagent notre avis; ainsi Grégoire (1988) mentionne que lorsqu' "...un enfant retourne dans une école anglaise pour continuer son éducation, sa difficulté d'apprentissage ne disparaît pas" (p. 1). Safty (1989) explique pour sa part que "...les enfants transférés en classe régulière obtiennent généralement des résultats semblables [à ce qu'ils obtenaient en immersion]" (p. 555).

Nous croyons aussi que maintenir l'élève en immersion en lui assurant certains services pédagogiques en français serait une solution préférable au retrait. Wiss (1989) déclare que "...les enfants éprouvant certaines difficultés d'apprentissage doivent recevoir le support nécessaire pendant leur cheminement en immersion" (p. 519). Bruck (1978) ajoute que "...l'enfant en situation d'immersion doit bénéficier d'un service spécialisé en français et non en anglais" (p. 71).

Dans le but de vérifier ces hypothèses, nous avons choisi une méthode d'investigation de plus en plus reconnue par l'ensemble

des chercheurs en éducation. Avant de présenter la procédure utilisée, nous tenons à préciser davantage ce que représente pour nous l'activité de recherche scientifique.

3. Méthode de recherche

L'activité de recherche, telle que décrite par la communauté scientifique en général, va bien au-delà des croyances et des opinions de ceux qui la conduisent. Qu'elle soit menée en éducation ou dans tout autre domaine, la recherche ne peut se soustraire à certaines règles et procédures bien établies dans le milieu des investigations. Comme l'indiquent Contandriopoulos et al. (1990):

La recherche, quel qu'en soit son objet, est une activité exigeante et passionnante, qui a d'autant plus de chance de donner des résultats intéressants qu'elle a été préparée avec soin, qu'elle repose sur une réflexion conceptuelle solide et qu'elle s'appuie sur les connaissances existantes (p. 9).

Shulman (1988) explique que le discours du chercheur ne doit pas être confondu avec un exercice rhétorique. L'auteur mentionne aussi que l'investigation scientifique est une activité rigoureuse où "...les données, les arguments et le raisonnement de l'investigation [pourront] être examinés minutieusement et facilement par un autre membre de la communauté scientifique" (p. 5). L'activité de recherche n'est donc pas une simple réflexion et encore moins une observation sur un sujet donné car comme l'affirme Shulman (1988) "... ce qui

distingue la recherche des autres formes du discours humain, c'est l'utilisation de méthodes de recherche" (p. 16).

Le choix d'une méthode d'investigation relève de la responsabilité du chercheur qui dirige l'étude. C'est en effet à lui que revient la tâche de sélectionner et de justifier la méthode la mieux appropriée pour répondre aux questions qu'il s'était posées et pour vérifier les hypothèses qu'il avait soulevées. Or, parmi les nombreuses méthodes de recherche disponibles pour mener une étude en sciences de l'éducation, notre choix s'est arrêté sur la procédure de l'étude de cas.

4. L'étude de cas

L'étude de cas figure parmi les méthodes qualitatives et se définit comme étant une étude où "...les données concernées sont des mots et non des chiffres" (Huberman et Miles, 1991, p. 34). Contandriopoulos et al. (1990) définissent l'étude de cas comme étant une méthode de recherche synthétique, soit:

Celle qui, pour expliquer et prévoir des comportements ou des phénomènes complexes, examine l'ensemble des relations qui font intervenir simultanément plusieurs variables dépendantes et plusieurs variables indépendantes dans un modèle de relations interdépendantes (p. 37).

Ainsi, contrairement à la recherche expérimentale généralement qualifiée d'analytique, de cartésienne ou de quantitative, la recherche synthétique de nature qualitative est dite systémique

parce qu'elle se rapporte à un système dans son ensemble et dans son intégrité.

Mais l'étude de cas n'est pas une simple description des faits. Comme l'affirment Wise, Nordberg et Reitz (1960), à partir des propos d'English et English, cette procédure est "...une collection de toutes les évidences (sociales, psychologiques, biologiques et environnementales) qui permettent de mieux comprendre un cas individuel" (p. 113). Une telle méthode trace ainsi le portrait d'un problème dans toute sa complexité sociale et individuelle.

En raison de la tendance manifestée par certains scientifiques voulant que les données statistiques contenues dans les recherches empiriques offrent un meilleur mode d'analyse que les données descriptives, certains méthodologistes qualifient le chercheur quantitatif de...:

Travailleur résolu, industriel et efficace qui conçoit son instrumentation à l'avance, pénètre au pas de charge sur un site pour l'administrer à tous les individus de l'échantillon, repart au pas de charge, reporte les données dans des fichiers d'exploitation facile et analyse les résultats (Huberman et Miles 1991, p. 168).

Le chercheur qualitatif quant à lui, serait alors...:

Un flâneur plus ou moins désœuvré qui rassemble à la va-vite quelques instruments comme points de repère, traîne pendant des jours sur le site, collecte des données hétéroclites qui à première vue n'ont aucun rapport, même éloigné, avec les variables indépendantes-clés, bricole avec l'instrumentation, parle plus avec certaines personnes qu'avec d'autres, fait des observations sans grille d'observation, entasse peu à peu pages sur pages de notes puis consacre des journées à les coder et à les entrer sur une grille d'analyse faite maison archi-compli-

quée et, pour couronner le tout, il fait tout cela pour seulement un ou plusieurs sites (Huberman et Miles, 1991, p. 168).

Cela peut être juste dans certaines circonstances mais il existe de nombreuses situations où "...le chercheur de terrain se comporte comme un chercheur quantitatif..." (Huberman et Miles, 1991, p. 168) c'est-à-dire lorsqu'il recueille les données de façon efficace et qu'il les analyse rigoureusement. C'est dans cette optique que nous avons choisi la méthode de l'étude de cas.

Alors que la plupart des recherches quantitatives tenteront de généraliser les résultats au-delà des exemples particuliers, l'étude de cas attachera une importance extrême à la compréhension du cas lui-même dans toute sa complexité et sa particularité. Elle est donc généralement utilisée dans le but de comprendre un problème donné et le chercheur n'est nullement tenu d'universaliser ses résultats. Comme le souligne Stake (1988) "...la principale différence entre les études de cas et les autres études c'est que le centre d'attention est le cas lui-même, et non la population entière des cas" (p. 256)

Le cas observé peut finalement être ou ne pas être représentatif d'une population donnée. McDonald et Walker (dans Bromley, 1986) estiment cependant que l'unicité du sujet d'étude peut aider à comprendre d'autres cas similaires. Le cas observé

peut alors être typique et ainsi mériter l'attention des lecteurs. Nous croyons donc que l'utilisation de l'étude de cas comme moyen méthodologique dans notre recherche nous permettra, non pas de généraliser les résultats obtenus sur une population de cas similaires, mais bien de comprendre cet ensemble à partir d'observations de cas uniques.

L'emploi d'une telle méthode peut, de plus, être justifié par l'accessibilité de certains cas d'analyse jugés dignes d'être observés. Nous connaissions en effet deux sujets correspondant parfaitement aux critères présentés dans les prochaines lignes et savions que ces enfants étaient disposés à participer à une telle étude.

5. Sélection des sujets

Pour rencontrer les objectifs de notre recherche, nous avions besoin d'élèves situés entre la maternelle et la 3^e année et présentant ou ayant présenté de pauvres compétences scolaires en milieu immersif. Ces difficultés d'apprentissage devaient de plus figurer soit au plan de la lecture, soit de l'écriture (langage arts) ou soit des mathématiques. Elles devaient aussi se manifester sur des disciplines scolaires autres comme les sciences ou les arts plastiques, ou encore sur certains aspects de la vie scolaire comme la socialisation, la participation, etc.

Il fallait aussi que les sujets ne démontrent ni déficience intellectuelle profonde, ni troubles graves d'audition ou de locution. Il était finalement nécessaire qu'un premier type d'élève en difficultés d'apprentissage soit maintenu en situation d'immersion en langue seconde tandis qu'un deuxième type soit intégré dans une classe régulière en langue maternelle après une participation plus ou moins longue en immersion.

6. Description des sujets

La connaissance d'un milieu où l'enseignement du français en immersion était proposé a facilité la recherche de sujets correspondant aux critères décrits ci-dessus. Nous connaissons deux élèves de 3e année ayant éprouvé certaines difficultés d'apprentissage en situation d'immersion. Dans les prochaines lignes, nous présenterons brièvement les caractéristiques de chacun des sujets.

Le premier élève, que nous appelons W..., avait de grandes difficultés scolaires en lecture et en écriture lorsqu'il fréquentait les classes de première, de deuxième et de troisième année en immersion. Il fut cependant maintenu dans le programme immersif mais a dû reprendre sa troisième année en raison de ses problèmes d'apprentissage. Nous l'avons rencontré en juin 1992 alors qu'il achevait la reprise de sa troisième année en situation d'immersion.

Le second élève, J..., éprouvait les mêmes difficultés scolaires que son compagnon de classe. Après avoir complété sa troisième année en immersion, ce dernier fut retiré du programme et intégré dans une classe de troisième année en langue maternelle anglaise. Nous l'avons aussi visité en juin 1992, soit au moment où il terminait la reprise de sa troisième année en classe régulière.

Nous n'avons tracé, ici, qu'un bref portrait de nos sujets. Nous présenterons de façon plus détaillée les particularités de chacun des enfants au début du chapitre traitant de l'interprétation des résultats.

7. Questionnaires

Avant de rencontrer les élèves, leurs parents et certains intervenants scolaires du milieu immersif, nous avons préparé un questionnaire qui fut utilisé lors des entrevues. Cette préparation était, selon nous, très importante car comme le mentionne Yin (1988), "...si [cette préparation] n'est pas bien faite, toute la recherche risque d'échouer et le travail effectué auparavant n'aura servi à rien" (p. 55).

Nous ne souhaitons cependant pas bâtir un questionnaire structuré à la manière de ceux utilisés lors des enquêtes mais désirions plutôt avoir un guide d'entrevue qui simplifierait la

cueillette de données en nous assurant d'amasser les éléments nécessaires à l'analyse. En fait, selon Brenner (1985), "...la plupart des entrevues intensives requièrent l'utilisation d'un guide qui garantira que les notions nécessaires au traitement des résultats seront recueillies" (p. 152). L'auteur souligne de plus que le chercheur n'est pas tenu de présenter les questions préparées les unes à la suite des autres mais qu'il doit néanmoins s'assurer d'obtenir toutes les informations prévues dans son guide à la fin de son entrevue afin de réaliser l'analyse des résultats.

Dans un premier temps, nous avons rédigé les questions susceptibles d'être posées et les avons regroupées selon six thèmes différents. Nous avons ensuite raffiné notre questionnaire en éliminant les questions superflues, en regroupant les idées semblables et en révisant chacune des interrogations inscrites dans notre document.

Nous nous sommes assurée que les questions posées lors de l'entrevue entraîneraient des réponses complètes de la part des répondants. Il devenait important d'éviter les questions pour lesquelles un simple oui ou non peut servir de réponse. De plus, à l'instar de ce que mentionne Brenner (1985), nous nous sommes efforcée de rédiger des questions qui permettraient à chaque personne interrogée de répondre selon ses propres

perceptions. "Les questions ne doivent pas être posées de manière à ce que les répondants soient influencés par la façon directive de l'interrogation" (Brenner, 1985, p. 151).

Nous avons élaboré un guide d'entrevue pour chacun des répondants car certaines questions posées à l'enseignante en immersion pouvaient se distinguer de celles posées à l'un ou l'autre des intervenants scolaires. Chaque guide regroupe des thèmes précis déterminés par la réalité actuelle de l'élève, sa réalité passée, les programmes régulier et d'immersion ainsi que la phase de décision. Ces thèmes se divisent en sous-thèmes auxquels se rattachent les questions qui seront posées.

Une fois nos questionnaires complétés, nous les avons soumis à deux personnes dont un coordonnateur en immersion et un professeur travaillant dans un conseil scolaire autre que celui où nous avons recueilli nos données. Une fois leurs commentaires reçus, nous avons effectué les corrections nécessaires (voir les questionnaires à l'appendice I).

La grille présentée à la page suivante offre une vue d'ensemble des thèmes généraux et spécifiques de notre étude. L'ébauche de cette dernière nous a permis de vérifier le nombre de questions adressées à chaque répondant selon les thèmes élaborés car il nous semblait important que chaque personne interro-

gée dispose d'une quantité semblable de questions se rattachant à un thème général ou spécifique.

Les zones ombragées de la grille indiquent que le répondant ne pouvait, de par sa situation, réagir aux questions posées. Les cases affichant deux nombres désignent que le répondant était d'abord interrogé par rapport à W..., puis par rapport à J...

TABLEAU 1
GRILLE DE RÉPARTITION DES QUESTIONS DU GUIDE D'ENTREVUE

THÈMES	SOUS-THÈMES	D I R E C T E U R	P R O F I M M E R S I O N	P R O F R É G U L I È R	W	P A R E N T S D E W	J	P A R E N T S D E J	P R O F F R A N C A I S
RÉALITÉ ACTUELLE	Intérêt et motivation	11-9	12	10	16	10	12	8	14
	Résultats généraux	5-4	5	4	4	8	4	8	5
	Compréhension du français	2-2	2		3	2	3	2	6
	Usage du français	3-4	3		8	2	8	3	5
	Perception de l'élève	5-7	5	5	4	4	3	4	7
RÉALITÉ PASSÉE	Intérêt et motivation	7-7	6-5		11	5	14	5	
	Résultats généraux	3-3	4-2		4	3	4	3	
	Compréhension du français	3-3	3-3		2	3	2	3	
	Usage du français	3-3	3-3		6	4	6	4	
	Perception de l'élève	2-2	2-2		2	2	2	2	
PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION	Différences et similitudes	5	6	4	4	5	4	5	5
	Difficultés rencontrées en FI	7	7	2	2	3	2	4	4
	Avant l'inscription immersion	5	6	3	0	7	0	5	6
	Programme d'immersion	2	2	1	2	4	4	4	2
PHASE DE DÉCISION	Phase précédant la décision	5	3		1	6	1	6	
	Phase de décision	2	2		3	4	3	4	
	Phase succédant à la décision	4	2	2	3	4	3	5	2

Étape de la cueillette de données

Nous avons choisi trois façons différentes de recueillir les données nécessaires à l'analyse car selon Stake (1988), "...la solidité d'une étude de cas repose sur l'utilisation de différentes méthodes pour s'assurer, par triangulation, de l'exactitude des résultats" (p. 264). Nous avons donc consulté les bulletins scolaires des deux élèves ainsi que certains rapports rédigés par la psycho-éducatrice de l'école. Nous avons également observé les élèves dans leurs milieux de travail respectifs en notant nos observations. De plus, nous avons interrogé les jeunes garçons, leurs parents et certains intervenants scolaires à partir des questionnaires que nous avons préparé.

1. Entrevues

Comme nous l'avons expliqué précédemment, pour diriger notre entrevue, nous devions préparer minutieusement les questions que nous désirions poser afin de nous assurer d'amasser tous les éléments nécessaires pour le traitement des données. Mais notre travail ne s'arrêtait pas avec la préparation des questionnaires; nous devions aussi diriger correctement les entrevues que nous avions élaborées auparavant.

Pour bien effectuer notre tâche, il nous fallait mettre les répondants aussi à l'aise que possible durant l'entrevue.

Comme l'indique Jones (1985), le chercheur "...doit s'assurer que les personnes interrogées se confieront aisément à lui sans penser que leurs réponses joueront contre elles ou que leur opinion sera mal perçue (p. 51). Nous avons donc informé les répondants des objectifs de notre étude et leur avons précisé qu'il n'existait aucune mauvaise réponse aux questions que nous allions poser. Nous avons, de plus, garanti à chacun que notre rapport ne dévoilerait pas les noms de ceux et celles qui ont participé aux entrevues; seuls les termes "parents de ..." ou "professeur de ..." seraient utilisés dans notre travail.

Nous devions aussi nous montrer très attentifs aux réponses fournies car certaines d'entre elles ont dû être clarifiées ou complétées en cours de route. Comme l'explique Patton (1980), "...ce n'est pas tout de poser les bonnes questions; l'interrogateur doit aussi écouter les propos énoncés et s'assurer que ces derniers répondent vraiment aux questions posées" (p. 243). Bien écouter signifie également que le chercheur sera capable de saisir les messages sous-entendus dans les déclarations des personnes interrogées. Yin (1988) estime que "...piètres sont les "écouteurs" qui ne réalisent pas qu'une information peut se glisser entre les lignes d'un message" (p. 58). Ainsi, à certains moments lors de la réalisation des entretiens, nous avons demandé aux répondants d'expliquer davantage leur pensée afin que nous puissions bien saisir le sens des propos livrés.

Nous avons aussi observé les gestes, l'intonation de la voix, l'expression du visage et le regard des personnes interrogées. De précieuses informations peuvent en effet se trouver dans ces mouvements et il nous semblait important de noter ces observations qui pourraient être utilisées à l'analyse des données.

Nous avons finalement produit un compte-rendu détaillé des entrevues réalisées car ce dernier était indispensable lors du traitement des résultats. Pour ce faire, nous avons fait appel à deux techniques différentes. Nous avons, d'une part, noté les éléments jugés importants lors des entrevues et, d'autre part, enregistré sur cassettes chaque rencontre réalisée.

Pour Brenner (1985), l'utilisation d'un magnétophone est essentielle lors des entrevues. L'auteur mentionne en effet que cette pratique permet au chercheur de mieux observer les personnes interrogées, de recueillir de meilleures informations et de se concentrer davantage sur le déroulement des rencontres. De plus, d'après les propos de Brown et Sime, cités par Brenner (1985), "...enregistrer les propos échangés permet de conserver un rapport précis des entrevues réalisées" (p. 154). Le chercheur dispose ainsi d'un document précieux auquel il se référera lors de l'analyse des données.

Mais toujours selon Brenner (1985), l'utilisation de cassettes entraîne un certain inconvénient car le chercheur peut cesser d'écouter attentivement les réponses énoncées et ainsi omettre d'amener les personnes interrogées à préciser davantage leurs idées. L'auteur suggère donc de noter brièvement certains détails importants lors des entrevues et d'avoir recours en même temps à l'enregistrement des rencontres.

Il arrive toutefois que certains répondants soient distraits par la présence d'un magnétophone lors des entrevues. Si tel est le cas, l'appareil "...ne pourra être utilisé et [le chercheur devra] noter toutes les réponses obtenues" (Jones 1985, p. 52) bien que cet exercice soit fastidieux. Nous avons considéré cette possibilité lors du déroulement des entrevues mais n'y avons pas eu recours puisque cette situation ne s'est pas présentée.

Le chercheur doit s'adapter rapidement aux situations imprévues pouvant survenir lors des rencontres et c'est dans cette optique que nous avons réalisé nos entrevues. Nous avons en effet préparé des questionnaires en vue de nous entretenir avec le directeur d'école, les professeurs d'immersion, de classe régulière et de "Français Cadre" ainsi qu'avec les parents des deux garçons et les élèves eux-mêmes, après avoir obtenu l'accord de ces personnes. Or, une fois sur place, nous avons

constaté qu'il serait fort pertinent de recueillir les propos du professeur d'anglais et ceux de l'éducatrice spécialisée. Nous avons donc adapté quelques questions de notre guide de base pour interroger ces deux intervenantes scolaires.

2. Observations

Delamont et Hamilton (1979) proposent une définition de l'observation des participants telle que nous l'avons expérimentée lors de la collecte de données. Ceux-ci estiment en effet que ce type d'observation "...implique la présence d'un ou de plusieurs observateurs à l'intérieur d'un groupe pour une période de temps plus ou moins longue" (p. 12). Ils poursuivent en mentionnant que "...l'observateur ne fait pas qu'observer ce qui se passe en classe mais discute avec les participants" (p. 12) afin de mieux cerner le ou les cas observés.

Nous nous sommes donc intégrée à la classe de W... durant une leçon de mathématiques, avons partagé notre dîner avec les élèves du groupe et avons profité d'une invitation à participer à la baignade de fin d'année pour observer attentivement notre jeune élève. Nous avons de plus rédigé certaines réflexions suite à ces activités sans toutefois élaborer à la manière des anthropologues qui consacrent une grande partie de leur propos à décrire le contexte, les participants, les événements, etc.

Nous n'avons relaté que les détails qui nous ont paru importants et utiles en vue de notre prochaine analyse de résultats.

L'observation de J... à l'intérieur de son groupe fut quant à elle de courte durée. L'enseignante s'est en effet montrée peu disposée à nous recevoir en classe et cela explique les raisons qui nous ont obligé à écourter notre visite. Nous avons tout de même pu observer certains détails intéressants et noté ceux-ci immédiatement après notre présence en classe.

3. Dossiers scolaires

Notre troisième et dernière source d'information concernant la réalité scolaire des deux garçons est celle des dossiers des élèves conservés à l'école. Après avoir reçu le consentement des parents, nous avons examiné le contenu de quelques bulletins scolaires ainsi que certains rapports émis par différents intervenants consultés (psychologues et éducateurs spécialisés). Nous avons pu photocopier ces documents pour ensuite nous y référer lors de l'analyse des résultats.

Étape du traitement et de l'analyse des données

1. Transcription des entrevues

Comme nous l'avons mentionné auparavant, nous avons procédé à l'enregistrement sur cassettes de toutes les entrevues réalisées lors de notre passage à l'école. Nous avons ensuite

transcrit intégralement chaque entretien effectué afin que le manuscrit issu de cette procédure facilite notre étude des réponses obtenues en nous permettant de retrouver rapidement les propos exacts de chaque répondant (voir appendice II).

2. Tableaux

Une fois les données recueillies et les entrevues transcrites, il nous fallait analyser les résultats obtenus et présenter ensuite ces derniers dans un rapport de recherche. Selon nous, la meilleure façon de traiter facilement et justement les données recueillies s'identifie à un mode de présentation décrit par Huberman et Miles (1991). Ces auteurs proposent en effet de nombreux formats utilisés par les "chercheurs qualitatifs" lors de leur étude de données et celui qui a attiré notre attention figure parmi les plus typiques: les matrices.

Telles que les décrivent Huberman et Miles (1991), les matrices sont des tableaux dans lesquels le chercheur "...organise des segments de données descriptives autour d'un événement précis ou d'une expérience particulière, en les répartissant [selon] deux catégories: premiers et seconds utilisateurs" (p. 145). Le tableau suivant présente un exemple de ce que pourrait être une matrice complétée.

TABLEAU 2
MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W...
Compréhension du français
(exemple)

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF. ANGLAIS	ÉDUCA- TRICE
Compréhension des consignes	Il aide les autres	Bien sûr répond aux questions	Oui	Comprend ce qu'il lit		
Geste posé en cas d'incompréhension des consignes			Je lève ma main et je dis "Pardon"	Reprenions depuis le début		

Ce mode de présentation permet au chercheur ainsi qu'aux lecteurs de visualiser d'un seul coup d'oeil les données recueillies et de pouvoir comparer ensuite ce tableau à d'autres matrices établies sur le même format. "Il faut néanmoins garder à l'esprit que cette table intègre 8 à 10 pages de transcriptions codées. Ce résultat a nécessité une condensation et une évaluation des données considérables" (Huberman et Miles 1991, p. 145). Nous avons donc construit une matrice pour chaque sous-thème élaboré dans nos questionnaires et avons accompagné chacune d'un texte explicatif.

Huberman et Miles (1991) proposent quelques types de matrices et parmi elles, nous avons opté pour la "*matrice par rôles*" car chaque vision élaborée lors de la collecte de données dépend du rôle de l'individu par rapport aux élèves observés. Nous avons alors créé nos tableaux en répartissant "...dans différentes

[colonnes] les données recueillies auprès [...] d'un ensemble d'individus occupant tel ou tel rôle" (p. 185). Les lignes de nos matrices sont donc consacrées aux interrogations proposées dans nos questionnaires dont certaines ont été regroupées entre elles comme l'illustre l'exemple présenté à la page précédente.

Pour entrer les données dans les cases de la matrice, nous avons résumé en quelques mots les réponses fournies par chaque personne interrogée lors des entrevues. Il faut cependant considérer que certaines cases ne présentent pas de données puisque "...la question pertinente n'a jamais été posée à cette personne, qu'elle a été posée mais n'a pas reçu de réponse, ou qu'elle a reçu une réponse ambiguë" (Huberman et Miles, 1991, p. 185). Nous avons donc choisi de noircir les cases des tableaux où aucune donnée n'était disponible.

Nous nous en tiendrons là en ce qui concerne la présentation des outils de l'analyse des résultats car la prochaine section de notre travail lui sera entièrement consacrée. Mentionnons simplement que cette étude ne fut possible qu'une fois tous les tableaux complétés. Nous avons alors consulté les lignes et les colonnes de chaque matrice et ainsi tenté de déceler les perceptions des répondants par rapport aux deux élèves observés. Le chapitre suivant présente les matrices à partir desquelles nous avons élaboré notre interprétation des résultats.

CHAPITRE V

Interprétation des résultats

Cette interprétation est basée sur les données recueillies lors des entrevues avec les diverses personnes impliquées dans une situation d'immersion. En plus du directeur d'école et des enseignantes de classes régulière et d'immersion, nous avons interrogé les professeurs de "Français Cadre" et de grammaire anglaise, l'éducatrice spécialisée de même que les parents des deux élèves en difficultés d'apprentissage en milieu immersif. Nous avons également questionné ces enfants afin de connaître leurs propres perceptions quant à la réalité dans laquelle chacun a évolué ainsi que la situation vécue actuellement.

Avant d'exposer les résultats de notre étude, nous croyons important de présenter les caractéristiques personnelles des deux élèves concernés. Les paragraphes qui vont suivre décrivent donc de façon explicite les particularités de W... et seront suivis de l'analyse des réponses obtenues en fonction de ce dernier. S'ensuivra alors la description du deuxième élève ainsi que l'interprétation des résultats concernant J...

Sujet 1: W...

W... est un jeune anglophone ontarien de neuf ans né au mois de décembre, ce qui en fait le plus jeune élève de sa classe.

Troisième enfant d'une famille de quatre, il fut le premier des siens à s'intégrer dans le système immersif dès la maternelle étant donné l'inexistence du programme pour son frère (12 ans) et sa soeur (15 ans). Il sera cependant imité par son frère de sept ans, également admis en immersion à la maternelle.

Les problèmes scolaires de W... étaient surtout relatifs à la lecture comme en témoignent certains commentaires puisés dans différentes communications remises aux parents. Le professeur de 2e année mentionne qu'en lecture, "...W... a reçu un support durant toute l'année" alors que l'enseignante de 3e année déclare que "...les compétences en lecture de W... se situaient au niveau de la 2e année". Lire semblait donc être un exercice fastidieux et ennuyant; ne reconnaissant ni les mots ni les sons, W... s'appliquait à mémoriser les textes pour les réciter ensuite en guise de lecture.

Ses compétences médiocres en lecture entraînaient certaines difficultés dans l'activité d'écriture. "W... mémorise des mots pendant une courte période de temps et l'orthographe de ces derniers est souvent inexacte" dit la titulaire de 3e année alors qu'à la fin de l'année précédente, l'enseignante note:

W... commence seulement à écrire quelques mots. Il n'utilise que les consonnes mais voilà un pas vers la bonne direction! Les sons semblent donc vouloir dire quelque chose pour lui.

Cette dernière explique de plus que "...les courtes dictées ont semblé très difficiles pour W..."

À ces difficultés en lecture et en écriture s'ajoute une déficience au niveau de la calligraphie des chiffres et des lettres.

La motricité de W... se développe [lentement]. Il travaille présentement sur la formation des lettres et des chiffres sans support linéaire (deux lignes). W... doit essayer de tracer des lettres de même grandeur et laisser un espace entre chaque mot (titulaire de 3e année).

En revanche, certaines notions mathématiques dont l'addition et la soustraction lui semblaient plus faciles à comprendre. Il complétait généralement les exercices et le cas contraire s'expliquait plutôt par un manque de discipline personnelle, par la paresse ou par la perte fréquente des documents demandés par le professeur.

Mentionnons de plus que l'attention de W... devait être continuellement ravivée par les enseignantes. "...Il faut parfois rappeler à W... d'être attentif durant les présentations faites en groupe" écrit l'enseignante de 3e année. Cette dernière ajoute de plus, dans un rapport rendu l'année suivante (reprise de la 3e année) que le jeune garçon "...semble parfois bien écouter en classe alors qu'en réalité, il n'est pas attentif à ce qui se passe autour de lui".

Il fallait finalement motiver l'élève à utiliser le français à l'intérieur de la classe comme l'expliquent ses titulaires: "...W... doit être encouragé à parler français" (enseignante de 2e année); "...W... doit être encouragé à utiliser le français même lorsqu'il travaille en petits groupes" (professeur de 3e année); "W... doit être encouragé à répondre en français lorsqu'il veut exprimer une idée" (enseignante de 3e année, reprise).

D'un point de vue social, W... aimait beaucoup les jeux de groupe, les sports et s'amusait généralement avec les enfants de sa classe mais la vulnérabilité de sa condition physique ne lui permettait pas de faire tout ce dont il avait envie. W... était un frêle petit garçon très souvent malade, fatigué et absent de la classe.

Malgré ses difficultés d'apprentissage, W... fut promu en première, en deuxième puis en troisième année. Il a cependant dû reprendre cette dernière, toujours dans le programme d'immersion, et avec l'assistance de l'éducatrice spécialisée.

Réalité passée de W...

1. Intérêt et motivation

La vie scolaire de W... semble avoir été difficile au début de son cheminement en immersion. Ce dernier souhaitait en effet,

selon ses parents, intégrer une classe régulière de langue anglaise quelque temps seulement après son entrée à l'école car il ne parvenait pas à saisir les éléments du discours français de son enseignante. Lors de l'entrevue que nous avons menée, la mère du garçon confie ces propos :

Je me rappelle lorsqu'il revenait à la maison et qu'il nous racontait ce qui s'était passé à l'école. Je me disais: "Non, ça ne peut pas être ça!" Nous devions alors tenter de trouver ce qui s'était réellement passé.

Mais pour le directeur, la réalité scolaire de l'élève semblait tout à fait différente puisque ce dernier soutient en effet que W... paraissait heureux en immersion et qu'il conservait une bonne attitude envers les tâches scolaires malgré ses difficultés. Il précise toutefois que ce sont les professeurs qui ont contribué à maintenir un haut degré de motivation chez l'élève en l'encourageant à accomplir son travail et en veillant à ce qu'il ne soit pas dégoûté de l'école.

Les professeurs de W... ont cependant constaté que l'élève manifestait très peu d'enthousiasme envers le travail scolaire en général. L'enseignante en immersion précise toutefois que ce manque d'intérêt n'était pas dû au fait qu'il s'agissait d'éducation en français car comme elle le mentionne, "...avec W..., ce n'est pas l'immersion, c'est l'école". Le professeur d'anglais estime pour sa part que cette attitude était le fruit d'une période de découragement vécue par W... lorsque celui-ci

notait qu'il n'arrivait pas à atteindre les mêmes objectifs que les autres élèves de sa classe. Le directeur d'école souligne d'ailleurs que "...ce qui rendait W... malheureux était de voir qu'il fournissait un effort semblable à celui de ses pairs mais n'obtenait que des résultats médiocres".

W... affirme qu'il aimait beaucoup venir à l'école et qu'il se rappelle très bien les expériences vécues dans les classes de première et de deuxième année. Il déclare de plus que les activités artistiques et physiques l'enchantaient davantage que la lecture des grands livres et mentionne que l'écriture d'une histoire en particulier était un agréable souvenir à ses yeux.

Les témoignages recueillis, cités ci-dessus et schématisés dans le tableau de la page suivante, nous amènent à croire qu'en dépit de ses difficultés scolaires, W... n'était pas un élève malheureux en situation d'immersion. Nous pensons en effet que ce jeune élève était enchanté d'être en relation avec d'autres enfants et croyons même que W... était peu conscient des difficultés qu'il éprouvait au début de sa formation. Nous reconnaissons cependant que les professeurs ainsi que les parents ont dû constamment motiver le jeune garçon à accomplir son travail en immersion.

TABLEAU 3
MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE W...
Intérêt et motivation

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF. ANGLAIS	ÉDUCA- TRICE
Vie scolaire	Bien émo- tivement Problèmes de santé		Se rap- pelle d'être dans ma classe	Très difficile car il ne comprenait pas	Piètre attitude envers l'école	Je le voyais 20 min. par jour
Plaisir de travail- ler en français	Les profs ont main- tenu une bonne attitude	Pas le travail avec les 2e année quand il était en 3e année	Centres, arts plas- tiques, chansons, jouer	Pas au début Il disait "Puis-je aller en anglais?"		
Ce qui le rendait heureux en français	Heureux à cause des profs	L'éduca- tion physique	Histoire de gre- nouilles (sable)			
Ce qui le rendait malheureux en français	Travailler fort et avoir des résultats moyens	Le travail avec les 2e année L'école	Je n'aime pas les grands livres	Rien ne venait ni en fran- çais ni en anglais		
Motivation d'ap- prendre le français	Bonne attitude à cause des profs	Ce n'est pas le français mais l'école	Aimait venir à l'école	Voulait aller en classe régulière		
Ce qui était plai- sant en français			Centres gym et arts			
Ce qui était en- nuyant en français			Rien			

2. Résultats généraux

Le directeur, le professeur d'immersion de même que les parents de W... soulignent tous que la force scolaire de ce dernier se situait principalement en mathématiques. L'enseignante explique qu'il avait commencé à mémoriser les feuilles de multiplication et qu'il aimait beaucoup participer aux combats amicaux disputés en classe. Cette dernière mentionne toutefois que

l'éducation physique était aussi un domaine où W... obtenait d'excellents résultats.

Mais pour l'élève, ce sont les centres d'activités ainsi que les cours d'arts plastiques qui représentaient les matières les plus faciles. W... soutient en effet que découper le papier était une activité très agréable à accomplir. Par contre, ce dernier déclare qu'il trouvait pénible de composer de courtes histoires lors des ateliers d'écriture. Il explique qu'il aimait bien écrire dans son journal de bord mais mentionne que ses récits n'étaient pas les meilleurs de la classe.

Les activités d'écriture, de lecture et de calligraphie semblaient effectivement très difficiles pour W... selon les propos de ses parents et de son professeur d'immersion. L'éducatrice spécialisée qui rencontrait W... de façon quotidienne, mentionne d'ailleurs qu'à son arrivée dans les cours de rattrapage, ce dernier ne pouvait pas lire les mots qu'elle lui présentait.

Nous croyons donc que W... obtenait de bons résultats scolaires en mathématiques et en éducation physique mais qu'en revanche, les activités d'écriture, de lecture et de calligraphie devenaient des domaines où il éprouvait de grandes difficultés. Le

tableau suivant offre une vue d'ensemble des réponses fournies par les différentes personnes interrogées.

TABLEAU 4
MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE W...
Résultats généraux

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF. ANGLAIS	ÉDUCA- TRICE
Force(s) scolaire(s)	Maths	Maths Éducation physique	Découper le papier Centres	Maths	Bon ami	
Faiblesse(s) scolaire(s)	Écriture	Lecture Écriture Calligra- phie	J'aime le journal mais je ne suis pas le meilleur	Lecture Écriture Calligra- phie	Lecture et écriture en anglais	Ne peut pas lire

3. Compréhension du français

Le professeur d'immersion de 3e année déclare que W... pouvait très bien saisir le sens de ses propos. En effet, dit-elle:

Je n'ai jamais trouvé qu'il avait des problèmes avec le français. Si je lis une histoire et que je dis: "W..., comment s'appelle la petite fille de cette histoire?" Il peut répondre. Il comprend toujours tout ce que je lui dis...

W... estime aussi qu'il n'éprouvait aucune difficulté à comprendre les messages de ses enseignantes d'immersion et mentionne de plus qu'il ne lui est jamais arrivé de ne pas saisir le sens du discours en français de ses professeurs.

Le directeur souligne pour sa part qu'il est difficile de vérifier si W... comprenait bien les consignes livrées en

français. Il explique cependant que l'élève n'éprouvait pas de difficulté à saisir le sens d'un message s'il parvenait à traduire en anglais les termes français utilisés. La mère de W... croit plutôt que son fils ne comprenait que certaines bribes du discours de ses enseignantes d'immersion et ajoute que W... était un élève qui saisisait les consignes françaises beaucoup plus lentement que les autres élèves de sa classe.

Mais selon nous, W... comprenait très bien les messages de ses enseignantes. Le support visuel offert lorsqu'elles livraient leurs consignes lui était fort nécessaire, comme à tous les élèves de la classe, mais il semble que le jeune élève saisisait parfaitement les propos de ses professeurs. Nous croyons cependant que W... n'était pas toujours attentif à ce qui se déroulait en classe et que cela expliquerait davantage les compte-rendus erronés qu'il rapportait à la maison.

Le tableau de la page suivante résume les propos recueillis lors de nos entrevues avec les personnes concernées.

TABLEAU 5
MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE W...
Compréhension du français

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF. ANGLAIS	ÉDUCA- TRICE
Compréhension des consignes	Suivait les modèles sans les comprendre Aucune difficulté s'il peut traduire en anglais	Comprenait tout ce que je lui disais Pas de problèmes avec le français	Oui Comprenait toujours	Comprenait des bribes Plus lent à saisir que les autres		
Geste posé en cas d'incompréhension des consignes			Comprenait toujours	Reprenions depuis le début		

4. Usage du français

Selon ce que rapportent les parents, le directeur ainsi que l'enseignante en immersion, W... parlait rarement en français autant à l'école qu'à la maison. Ce dernier devait plutôt être fortement encouragé à utiliser les structures françaises qu'il connaissait comme le rapporte sa mère:

La soeur de W... prétendait parfois qu'elle ne comprenait pas ses devoirs de français. Elle lui demandait: "W... montre-moi comment dire ouvrir l'armoire en français" ou autre chose de très simple et il le faisait... Mais s'il sentait que nous lui posions des questions seulement pour vérifier s'il pouvait parler en français, il ne répondait pas.

W... explique toutefois que le nombre de mots en langue seconde qu'il parvenait à maîtriser correctement au début de son cheminement en situation d'immersion était assez limité. Il précise néanmoins qu'il s'est beaucoup amélioré depuis ce temps et

qu'il s'exprime aujourd'hui de façon plus spontanée en langue française. Le directeur confirme les propos de l'élève et mentionne que W... parle davantage en français avec son entourage bien qu'il faille parfois lui rappeler de le faire.

La mère de W... et le directeur de l'école partagent le même avis en ce qui concerne la lecture en français. Tous deux estiment en effet que W... lisait peu de livres en langue seconde et qu'il aurait dû en lire davantage pour améliorer sa compréhension et son utilisation du français. W... affirme cependant qu'il lisait volontiers les livres disponibles à l'école.

À la lumière de ce que nous avons entendu et observé, nous pensons aussi que W... s'exprimait surtout en anglais dans sa classe d'immersion et qu'il a dû être fortement encouragé à utiliser les termes français qu'il connaissait. Nous croyons toutefois que l'élève possédait un vocabulaire assez riche lui permettant de parler français mais qu'il n'y consentait pas les efforts nécessaires. Il lui était beaucoup plus facile de s'exprimer en anglais et c'est pourquoi, selon nous, W... communiquait dans cette langue en situation d'immersion. Le prochain tableau résume les réponses fournies concernant l'usage du français de W...

TABLEAU 6
MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE W...
Usage du français

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF. ANGLAIS	ÉDUCA- TRICE
Usage du français oral à l'école	Améliora- tion cha- que année Rappels	Ne parlait pas beaucoup	Je savais peu de mots; je parle plus maintenant			
Usage du français oral à la maison			Peu mais beaucoup là	Peu Encourage- ments		
Usage lu ou écrit du français	Lisait peu		Oui, les mêmes que maintenant	Pas assez		
Qualification du français parlé	Améliora- tion	Parlait peu				

5. Perception de l'élève

La mère de W... soutient que son fils obtenait peu de succès au début de sa formation et estime qu'il se situait en-dessous de ce qui était normalement attendu d'un élève du même âge. Cette dernière s'empresse toutefois d'ajouter que les difficultés de W... n'avaient rien à voir avec le fait qu'il ait commencé en immersion. Elle confie cependant que son fils n'aimait pas beaucoup l'école et qu'il lui arrivait même de demander s'il pouvait poursuivre son cheminement en langue anglaise.

Il disait: "Puis-je aller en anglais l'an prochain?" Cela était une excuse. Il n'obtenait pas d'aussi bons résultats que les autres et c'est pourquoi il demandait de retourner en anglais. Je lui répondais qu'il ne pouvait pas aller en anglais. "Reste en immersion et ça ira bien". Nous en avons beaucoup parlé.

Le professeur d'anglais mentionne que son élève se sentait parfois le cancre de la classe. W... prétend pourtant le contraire et affirme que tout allait bien au début et que rien n'était ni pire ni mieux qu'aujourd'hui. Ce dernier confie même qu'il aimait beaucoup être en immersion et qu'il était heureux d'avoir seulement quelques périodes de grammaire anglaise. Le directeur estime aussi que W... a éprouvé un grand plaisir à fréquenter les classes d'immersion en dépit de ses difficultés. Son professeur d'immersion trouve pour sa part très difficile de savoir si W... se plaisait vraiment dans le programme mais affirme néanmoins que l'élève ne semblait ni heureux ni malheureux d'évoluer en immersion, ce qui, soit dit en passant, nous semble entièrement juste.

Le tableau présenté ci-dessous énonce les principales idées provenant des réponses obtenues lors des entrevues.

TABLEAU 7

MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE W...
Perception de l'élève

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF ANGLAIS	ÉDUCA- TRICE
Sentiment de réussite scolaire			Ça allait bien	Résultats inférieurs à ceux des autres	Se sentait le dernier de la classe	
Plaisir d'être dans le programme	Il s'y plaisait	Ignore s'il était heureux dans le programme	Aime bien C'est pas toujours en anglais	Pas au début		

Après nous être longuement penchée sur les réponses concernant la réalité antérieure du jeune élève en situation d'immersion, voyons maintenant ce que confient ces mêmes répondants quant à la réalité actuelle de W...

Réalité actuelle de W...

Rappelons que suite aux difficultés rencontrées par W... au cours des trois premières années de sa formation scolaire en langue seconde, ses parents ont décidé de le maintenir dans une classe d'immersion. Ces derniers ont toutefois préféré que leur fils reprenne sa troisième année afin qu'il puisse maîtriser les notions qu'il n'avait pas assimilées auparavant.

1. Intérêt et motivation

Plusieurs personnes interrogées affirment que l'intérêt de W... envers l'école s'était accru depuis la reprise de sa troisième année. La mère du jeune garçon déclare en effet que son fils aime fréquenter l'école bien qu'elle mentionne n'avoir jamais éprouvé la moindre difficulté à l'y envoyer. Elle souligne aussi que W... est maintenant capable d'aider les autres élèves de la classe et que cette nouvelle réalité peut fort bien être la source de la motivation qui l'anime actuellement.

Le directeur de l'école croit pour sa part que W... possède une meilleure confiance en lui car il sait qu'il peut maintenant

réussir son année scolaire et le fait que ce dernier maîtrise mieux la langue française a aussi contribué à rehausser son estime personnelle. W... déclare d'ailleurs que cette année lui est plus rentable car comme il le dit si bien, "... je peux faire les choses maintenant".

L'éducatrice et le professeur d'anglais estiment que W... obtient de bons résultats et qu'il travaille très fort pour réussir l'année en cours. La mère de W... ajoute que les périodes d'anglais intégrées au programme d'immersion ont aussi permis à l'élève de mieux s'adapter à la situation immersive.

Les constatations de l'enseignante en immersion sont cependant différentes de ce qu'ont soutenu jusqu'ici les autres répondants. Cette dernière indique en effet que W... effectue sans enthousiasme le travail demandé simplement pour répondre aux exigences. Elle ajoute que son élève "...est parfois paresseux", pour employer ses propres mots, mais que cela n'est pas causé par le fait qu'il soit en immersion. Elle nous confie que c'est plutôt le travail scolaire qui semble ennuyer W... et "...ça ne fait rien si c'est en français ou en anglais".

W... nous assure pourtant qu'il est heureux de travailler en français surtout lorsqu'il arrive à terminer ses travaux. Il dit préférer les mathématiques, la lecture et les activités

d'écriture aux exercices rigoureux de calligraphie. Il reconnaît aussi l'importance de maîtriser le français car même si l'obtention d'un meilleur emploi semble motiver la mère et le professeur, pour W... c'est simplement le goût des voyages qui explique son intérêt pour l'apprentissage du français.

Selon nous, W... est toujours aussi heureux de participer à un programme d'immersion qu'il l'était auparavant mais avec l'avantage de réussir son année scolaire. Ce dernier est conscient de son succès en classe et cette constatation le pousse certainement à persévérer dans la tâche à accomplir. Nous pensons cependant que malgré sa réussite, W... doit être continuellement motivé à effectuer ses travaux scolaires et à les remettre à temps.

Le tableau 8, présenté à la page suivante, résume les réponses obtenues lors des entrevues en ce qui a trait à la motivation actuelle de W... et à son intérêt comme élève évoluant en immersion.

TABLEAU 8
MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W...
Intérêt et motivation

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF. ANGLAIS	ÉDUCATRICE
Vie scolaire	Lit mieux est plus confiant	Travaille sans en- thousiasme	Je peux faire les choses	A appris beaucoup	Travaille fort et va très bien	Ça va bien
Plaisir de travailler en français	Maîtrise la langue Fier de pouvoir faire le travail	Paresseux peu im- porte la langue N'aime pas travailler	Oui Aime les maths, la lecture le journal	Mieux depuis qu'il a un peu d'anglais		
Ce qui le rend heureux en français	Heureux en immersion	La lecture Peut lire	Finir mon travail	Aider les autres		
Ce qui le rend malheureux en français	Rien	Rien; peu d'enthousiasme	Je ne sais pas	Son cousin est dans sa classe		
Importance d'apprendre le français	Semble important	Meilleur travail	Veut aller à Québec	2 langues		
Plaisir d'apprendre le français	Fier de pouvoir parler en français	Pas avec l'école en général	Oui car on fait toutes les choses	Non, il va simple- ment à l'école		
Motivation d'apprendre le français	Se sent réussir	Fait le travail sans en- thousiasme	Je peux faire les choses maintenant	Aucun problème pour aller à l'école		
Ce qui est plaisant en français			Lire, maths journal			
Ce qui est ennuyant en français			Calligraphie			

2. Résultats généraux

Les répondants situent les forces scolaires de W... en mathématiques, en lecture et en écriture. Le directeur note cependant que la résolution de problèmes en mathématiques est plus ardue pour W... car lire lui demande de fournir un effort continu.

En revanche, de l'avis de plusieurs, terminer le travail commencé demeure difficile pour W... Les activités d'écriture

semblent également plus pénibles si l'on s'en tient aux propos du professeur d'anglais, de l'éducatrice ainsi que de l'enseignante en immersion. La calligraphie représente aussi un degré de difficulté élevé selon ce qu'ont noté certains répondants.

Selon les témoignages recueillis, ces difficultés ne sont pas le fruit de la participation de l'élève à un programme d'immersion. La mère de W... répète à maintes reprises ces propos:

Je sais que ce n'est pas le français, que c'est W... Il met plus de temps que les autres à saisir. Je sais que c'est cela.

La reprise d'une année scolaire fut profitable pour W... Le directeur perçoit une nette amélioration en écriture et dans l'utilisation du français à l'école. Il mentionne de plus que l'élève est devenu un modèle de réussite au sein de la communauté et qu'il n'hésite pas à le citer en exemple lors de réunions auxquelles assistent les parents désirant inscrire un enfant en immersion.

Les parents de W... sont très fiers de mentionner que leur fils réussit en immersion malgré certaines difficultés d'apprentissage. À l'instar du professeur d'anglais, ces derniers déclarent toutefois qu'il peut encore progresser mais pour l'instant, ils savent bien que W... obtient de meilleurs résultats qu'avant et comme le dit l'enseignante en immersion, "...maintenant, il est le "roi" de la classe"!

TABEAU 9
MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W...
Résultats généraux

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF. ANGLAIS	ÉDUCA- TRICE
Force(s) scolaire(s)	Maths sauf résol. de problèmes	Maths Lecture	Lire et journal	Maths Lit mieux	Écrit sans crainte	Lit mieux Vocabu- laire
Faiblesse(s) scolaire(s)	Travaille lentement	Terminer ses travaux Écriture	Calligra- phie car c'est difficile	Travaille lentement	Calligra- phie, écriture, travaille lentement	Calligra- phie Écriture
Difficultés dues au français?	Non, il suit les modèles	Plus fa- cile de lire en français		Ce n'est pas le français c'est W.		
Année supplémen- taire profitable?	Bon choix	C'est le roi de la classe		Absolument peu impor- te l'année	Améliora- tion	Belle améliora- tion
Amélioration visible?	Écriture et parle français	Mieux cette année		Aucun doute	Lit mieux	
Perception du rendement de l'élève	Oui; est un modèle de réus- site	Mieux mais je veux le pous- ser plus		Je suis très heureuse		

3. Compréhension du français

Les réponses obtenues lors des entrevues font aussi preuve d'une certaine unanimité chez les gens interrogés. Tous estiment en effet que W... comprend bien le sens des messages qu'il entend en classe tout comme celui contenu dans les histoires qu'il lit tous les jours. Il arrive même que W... aide ses pairs à cerner le sens du discours de l'enseignante et il se plaît à montrer aux autres qu'il comprend le français comme l'indique la matrice de la page suivante.

TABLEAU 10

MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W...
Compréhension du français

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF. ANGLAIS	ÉDUCA- TRICE
Compréhension des consignes	Il aide les autres	Bien sûr répond aux questions	Oui	Comprend ce qu'il lit		
Geste posé en cas d'incompréhension des consignes			Je lève ma main et je dis "Pardon"			

4. Usage du français

De l'avis du directeur, W... utilise de plus en plus la langue française comme moyen de communication à l'école mais il semblerait que de fréquents rappels soient encore nécessaires. Le professeur d'immersion partage cette opinion et ajoute même que l'élève utilise de nombreux mots anglais pour désigner les objets alors qu'il connaît très bien les termes français qui correspondent aux expressions anglaises employées.

W... affirme cependant qu'il s'exprime de plus en plus en français à l'école mais confie ne pas utiliser cette langue lors des récréations puisque personne ne le surveille de près. Il mentionne de plus qu'il aime bien parler français à la maison avec son frère, également en immersion, car cela lui permet de ne pas oublier sa langue seconde. Il déclare aussi qu'il trouve très amusant de parler avec lui alors que les

autres membres de la famille sont incapables de suivre leur conversation en français. La mère des deux garçons confirme les propos de son fils:

Je ne parle pas français et je connais peu de mots mais j'écoute attentivement et j'arrive parfois à saisir ce qu'ils disent. Je leur demande aussi: "Qu'est-ce que vous dites?" Ils se mettent alors à rire et s'en vont. Je ne peux pas tout comprendre ce qu'ils ont raconté mais je sais qu'ils ont dit des sottises!

La mère affirme toutefois qu'à la maison, W... s'exprime moins souvent en français que son jeune frère. Elle déclare néanmoins que son fils cadet est une grande source de motivation pour W... et ajoute que ce dernier parle français plus qu'avant en raison de la présence d'un autre membre de la famille en immersion.

W... souligne qu'il lit plusieurs livres français car chacun lui permet de mériter un prix. Sa mère ajoute que l'enfant rapporte à la maison des livres de la bibliothèque scolaire.

Les compétences en français de W... semblent donc très satisfaisantes malgré le fait qu'il faille le motiver et lui rappeler à l'occasion d'utiliser cette langue comme outil de communication. Le tableau suivant résume les réponses des personnes interrogées concernant l'usage du français de W...

TABLEAU 11
MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W...
Usage du français

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF. ANGLAIS	ÉDUCA- TRICE
Usage du français oral à l'école	Plus sou- vent Rappels	Parle en anglais Rappels	Pas aux récrés mais je dois			
Usage du français oral à la maison			Autres ne compren- nent pas Ne pas oublier le français	Pas autant que K... Je ne comprends pas		
Usage lu ou écrit du français	Peu Doit être encouragé	Lit des livres Écrit peu	Oui, je t'en ai lu un	Apporte des livres à la maison		
Qualification du français parlé	Parle français	Comprend mais ne parle pas		Son fran- çais est bon		
Utilisation fu- ture du français		Meilleur emploi	Aller en vacances	Voyages Emplois		

5. Perception de l'élève

Tous estiment que W... profite de son maintien en immersion. Le directeur note que l'élève est maintenant plus heureux dans le programme et qu'il a gagné beaucoup de confiance en lui. Les répondants soutiennent que W... obtient de meilleurs résultats scolaires depuis la reprise de sa troisième année. Le garçon pense qu'il est bon à l'école sans être le meilleur et ajoute que le fait de finir son travail le rend très heureux.

Nous croyons aussi que W... obtient de meilleurs résultats scolaires depuis la reprise de sa troisième année en immersion. L'élève s'est en effet montré très fier de sa performance en

lecture et s'est empressé de nous lire quelques livres en français. Nous avons également senti que W... semble très heureux d'évoluer en immersion car cette situation lui permettait de se valoriser auprès des autres élèves de l'école. Il est d'ailleurs très fier de parler français alors que les autres enfants ne saisissent pas le sens de son message.

De plus, de l'avis de l'enseignante en immersion et de l'éducatrice, W... aurait les mêmes problèmes s'il avait été transféré en classe de langue anglaise. Ces dernières estiment en effet que le peu d'enthousiasme de l'élève envers les tâches scolaires et son manque de concentration dans son travail serait tout aussi présents s'il était en classe régulière. La mère affirme pour sa part que les difficultés de son fils ne proviennent pas du fait qu'il soit en immersion. Elle les attribue plutôt à la personnalité de W... et pense que l'enfant aurait les mêmes difficultés en classe régulière de langue maternelle.

Les propos rapportés dans le prochain tableau nous permettent de croire que W... aurait éprouvé les mêmes difficultés en classe régulière qu'en situation d'immersion. Nous soupçonnons en effet que l'élève est facilement dérangé par tout ce qui se passe en classe et que cela serait aussi présent dans tout autre programme.

TABLEAU 12

MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE W...
Perception de l'élève

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	W...	PARENTS DE W...	PROF. ANGLAIS	ÉDUCA- TRICE
Sentiment de réussite scolaire	Succès	Comprend bien	Bon pas le meilleur	Aucun doute	Ça va bien	Il va bien
Élève heureux dans le programme	Est heureux Plus confiant	N'est ni heureux ni malheureux	Je finis mes choses maintenant	Plus confiant		
Performance accrue en Anglais	Le français aide l'anglais	Aurait les mêmes problèmes		Ce n'est pas le français		Inattention
Désir d'une performance accrue			Veut être meilleur	Est très heureuse		

Nous abordons maintenant la seconde tranche de l'interprétation des résultats en présentant l'élève qui fut transféré en classe régulière de la langue maternelle anglaise. Nous analyserons par la suite les réponses fournies par les personnes interrogées en regard des situations passée et actuelle de ce dernier.

Sujet 2: J...

J... fut lui aussi inscrit en immersion dès la maternelle et parce que son anniversaire se situe en décembre, il devenait également un des plus jeunes élèves de sa classe. Grand frère d'une petite soeur de trois ans et donc premier de sa famille à fréquenter le système immersif, J... a certainement pris plaisir à être avec les camarades de son groupe. Il fut toutefois noté qu'à partir de la deuxième année, J... préférait

s'amuser avec des amis plus jeunes, soit ceux des classes de maternelle.

Jeune, le père de J... souffrait de dyslexie. Considérant les difficultés d'apprentissage du jeune garçon en lecture, en écriture, en mathématiques et dans la formation des chiffres et des lettres, une évaluation fut recommandée, laquelle rejeta l'hypothèse du handicap dont était atteint le père. Il était cependant clair que J... éprouvait certaines difficultés dans ses apprentissages ainsi qu'au niveau de ses relations avec les autres.

En lecture, tout comme W..., J... ne reconnaissait ni les mots ni les sons et on note qu' "...il [avait] reçu une très grande assistance durant l'année" (enseignante de 1re année). Le rapport émis à la fin de sa seconde année, explique qu'avec "... quelques indices, J... devinait certains mots de vocabulaire". Une autre communication mentionne qu' "...avec l'aide nécessaire, J... pouvait lire certains mots" (enseignante de 3e année). Il apparaît donc clairement que J... ne parvenait à lire que lorsqu'il bénéficiait du support constant de l'adulte.

Il était également difficile pour J... de se rappeler l'orthographe de certains mots usuels. À la fin de sa deuxième année,

J... "...ne pouvait pas écrire de mots à partir des sons que forment certaines lettres". Cette enseignante ajoute:

Les dictées démontrent que J... mémorise certains mots mais qu'il ne les utilise pas dans un autre contexte. J... n'est pas constant dans les tests de vocabulaire; il obtient parfois de bons résultats alors qu'à d'autres occasions, il n'essaie même pas d'écrire les mots demandés.

Certaines notions mathématiques dont les tables d'addition et de multiplication furent difficilement maîtrisées par J... L'utilisation de matériel visuel lui fut alors indispensable pour compléter les opérations simples de calcul.

Comme le soulignent les enseignantes qui ont oeuvré auprès de lui, bon nombre d'encouragements ont semblé être nécessaires pour que l'utilisation du français se fasse plus naturellement. "...J... doit être fortement encouragé à utiliser le français" écrit la titulaire de 2e année. Le professeur de 3e année remarque, quant à elle, que "...J... avait besoin qu'on lui rappelle d'être attentif en classe".

En dépit de ses difficultés d'apprentissage, J... fit sa première, sa deuxième puis sa troisième année en immersion. Cependant, au moment de prendre la décision quant à l'avenir scolaire de leur fils, les parents de J... ont préféré l'intégrer en classe de langue maternelle anglaise. J... fut donc transféré dans une classe régulière de troisième année.

Réalité passée de J...

1. Intérêt et motivation

Malgré ses difficultés scolaires, J... semblait très heureux à l'école, du moins au tout début de sa formation. Le professeur d'immersion affirme que son élève était toujours souriant et qu'il aimait bien l'école. Elle ajoute que J... adorait parler et jouer avec ses camarades de classe.

J... confie qu'il aimait travailler en français sans être toutefois capable de nous expliquer les raisons qui le motivaient à nous donner cette information. Il déclare aussi qu'il adorait la gymnastique et que rien ne l'ennuyait lorsqu'il était en classe. La mère du jeune garçon pense aussi que son fils semblait se plaire à l'école et que "...généralement, il aimait y aller". Elle précise cependant que la dernière année en situation d'immersion fut très pénible car J... n'arrivait pas à compléter son travail scolaire. Elle dit:

L'année dernière, il ne voulait pas aller à l'école. Nous avons eu beaucoup de problème à l'y envoyer. Il disait: "Je ne veux pas aller à l'école" ou encore "Je suis malade". Je crois donc que l'année passée, J... était malheureux parce qu'il y avait beaucoup de pression sur lui. On lui demandait de finir son travail et d'être capable de faire les choses.

La mère de J... souligne aussi que son fils a éprouvé certaines difficultés à faire partie d'un groupe lorsqu'il était à la maternelle et en première année. Ce dernier était parfois brusque envers ses pairs et il a donc fallu qu'il développe, à

ce moment, des habiletés sociales au détriment, précise-t-elle, de ses habiletés scolaires.

Pour le directeur, il est clair que l'école n'était pas le meilleur endroit où J... souhaitait se retrouver. Selon lui, l'élève "...aurait plutôt préféré être à la maison pour jouer avec ses amis". Il ajoute que le travail scolaire rendait J... malheureux car ce dernier n'aimait pas devoir fournir les efforts nécessaires pour accomplir une tâche. Le directeur croit cependant que l'élève avait de bons amis en immersion et qu'il aimait bien montrer qu'il pouvait parler français.

À la lumière de ce que nous avons observé et entendu, nous croyons que J... était un jeune garçon qui adorait jouer en compagnie de quelques amis. En classe, il préférait les jeux et les activités de manipulation aux exercices de mathématiques ou aux activités de lecture et d'écriture. Il ne semblait pas malheureux d'être en immersion bien qu'il n'ait pas aimé devoir accomplir certaines tâches scolaires.

Le tableau 13, présenté à la page suivante, rapporte les éléments de réponses fournies par les différentes personnes interrogées concernant l'intérêt et la motivation de J...

TABLEAU 13

MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE J...
Intérêt et motivation

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	PROF. RÉGULIER	J...	PARENTS DE J...	PROF. FRANÇAIS
Vie scolaire	Pas mal- heureux Préfère jouer	Sourit toujours Est heureux		C'était bon	Problèmes de com- portement	
Plaisir de tra- vailler en fran- çais	Pas malheureux avec le français	Il aime l'école		Beaucoup mais ne sait pas pourquoi	Aimait l'école sauf la dernière année	
Ce qui le rendait heureux en français	Amis Montrer qu'il parle en français	Etre avec les autres Jouer		Je ne sais pas	Être dans son monde à lui	
Ce qui le rendait malheureux en français	N'aimait pas travailler	Travailler avec les 2e année		Rien	Avait trop de pres- sion	
Ce qui était plaisant en français				Tout mais la gym		
Ce qui était ennuyant en français				Rien		

2. Résultats généraux

Les forces scolaires de J..., pendant qu'il était en immersion se situaient surtout en mathématiques, selon les propos du directeur et des parents. La mère estime toutefois que les arts plastiques ont aussi semblé être une discipline où son fils démontrait beaucoup d'aisance. J... déclare pour sa part qu'il aimait beaucoup les jeux en classe. Il ajoute cependant que les mathématiques, contrairement à ce que semblaient croire les gens autour de lui, étaient une matière scolaire très difficile.

Le directeur note de plus que les activités de lecture, d'écriture et d'expression orale ("*language arts*"), étaient pénibles pour J... Le professeur d'immersion affirme de son côté que chaque discipline scolaire enseignée en immersion représentait une difficulté pour J... Elle déclare:

J'ai toujours pensé que J... était trop jeune, qu'il n'était pas prêt pour l'école mais que ça allait venir. Si J... était en maternelle, il serait très heureux!

Nous pensons aussi que les matières scolaires telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques furent des activités très difficiles pour le jeune élève car comme le souligne sa mère, J... n'avait pas acquis certains concepts de base comme l'alphabet et la numération lorsqu'il était au début de sa formation. Nous croyons aussi que l'intérêt de l'élève était surtout dirigé vers les jeux et les activités physiques et que cette réalité a sans aucun doute gêné le développement de ses compétences scolaires, comme en témoignent les réponses fournies dans le tableau suivant.

TABLEAU 14

MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE J...
Résultats généraux

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	PROF. RÉGULIER	J...	PARENTS DE J...	PROF. FRANÇAIS
Force(s) scolaire(s)	Maths	Tout était difficile		Jouer est facile	Maths et les arts	
Faiblesse(s) scolaire(s)	Expression écrite, lue et orale	N'était pas prêt pour l'école		Les maths	Les concepts de base	

3. Compréhension du français

J... déclare qu'il a toujours bien compris les consignes en français lorsqu'il était en immersion et le directeur croit aussi que l'élève n'a éprouvé aucune difficulté à saisir le sens des messages en français. Mais selon la mère, la réalité était fort différente. Elle estime en effet que plus son fils évoluait dans le système scolaire, plus il lui était difficile de comprendre le discours des enseignantes. Elle explique:

Il comprenait bien le français avant la 2^e année car tout était si visuel. Placer une image près du mot l'a beaucoup aidé. Je pense que lorsqu'il a atteint la 3^e année, on s'attendait à ce qu'il comprenne plus rapidement alors qu'il était lent à saisir le sens d'un message. Plus il avançait, plus c'était difficile.

Selon nos observations, nous croyons que J... saisissait généralement bien le sens des messages de ses enseignantes en immersion. Nous estimons cependant que l'élève éprouvait une certaine difficulté à écouter attentivement les consignes de ses professeurs et que ce manque d'attention était à la source des problèmes de compréhension dont fait part la mère de J...

TABLEAU 15

MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE J...
Compréhension du français

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	PROF. RÉGULIER	J...	PARENTS DE J...	PROF. FRANÇAIS
Compréhension des consignes	Com- prenait et comprend toujours			Comprenait avant	Plus il avançait plus cela était difficile	

4. Usage du français

Les propos recueillis lors des entrevues nous permettent de constater une ressemblance entre les réponses des personnes interrogées en ce qui concerne l'utilisation du français de J... Le professeur d'immersion affirme que son élève parlait français à l'école mais qu'il avait besoin d'être fortement encouragé à le faire. Elle souligne que J... refusait de s'exprimer en français lors des conversations avec ses camarades de classe. Pourtant, mentionne-t-elle:

Quand J... faisait une présentation lors du "Montre et Raconte" ou quelque chose comme ça, il pouvait bien parler français.

Les parents de J... déclarent aussi que leur fils était peu motivé à utiliser le français à la maison ou à l'école. La mère note toutefois que J... parlait plus souvent en langue seconde lorsqu'il était en immersion car depuis son retrait du programme, il ne s'exprime que très rarement en français.

J... croit pourtant qu'il communiquait en langue seconde avec ses amis mais avoue qu'il lui arrivait de parler anglais et que les professeurs lui ont rappelé d'utiliser le français. Il ajoute que ses parents lui demandaient de s'exprimer en français et qu'il n'appréciait guère ces exercices. Il acceptait cependant de répondre à leurs demandes car ainsi, nous dit-il, il pouvait jouer dehors plus rapidement.

J... affirme aussi qu'il se plaisait à lire des livres en français. L'enseignante en immersion mentionne cependant que son jeune élève n'avait jamais commencé à lire et nous rappelle que pour J..., toutes les disciplines scolaires, dont la lecture, étaient très difficiles.

L'usage du français semblait donc peu naturel pour J... car de nombreux rappels ont été nécessaires durant sa formation en immersion comme en témoignent les réponses du tableau suivant. Il semble néanmoins que l'élève était en mesure de parler français mais qu'il lui était plus facile et surtout plus rapide de s'exprimer dans sa langue maternelle.

TABLEAU 16
MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE J...
Usage du français

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	PROF. RÉGULIER	J...	PARENTS DE J...	PROF. FRANÇAIS
Usage du français oral à l'école	Rappels	Parfois Rappels		Parfois	Rappels	
Usage du français oral à la maison				Un peu et je peux jouer	Ne voulait pas parler français	
Usage lu ou écrit du français		N'a jamais commencé à lire		Lisait des livres		
Qualification générale du français	Montrer qu'il parlait français	Pouvait bien parler			Parlait plus que maintenant	

5. Perception de l'élève

Le directeur croit fermement que J... aurait pu réussir en immersion et précise que depuis son transfert en classe régulière, aucune amélioration tangible n'a été constatée. En fait, déclare-t-il, "J... éprouvait de grandes difficultés d'apprentissage en immersion et il est aux prises avec les mêmes problèmes en classe de langue maternelle". Le professeur d'immersion estime que J... était un élève très jeune et qu'il n'était pas prêt pour l'école. Elle ajoute qu'il ne se plaignait pas de sa situation pénible en immersion et n'a jamais mentionné que la vie scolaire serait plus facile s'il était en classe régulière:

Les élèves de 3e année débutent (sic) les cours d'anglais et pensent que cela est plus facile car pour eux, cette langue vient plus rapidement que le français. Voilà une difficulté de la 3e année. Les élèves pensent: "C'est plus facile en anglais... Pourquoi est-ce que je fais tout cela en français?"

J... mentionne pour sa part qu'il aimait travailler en français bien qu'il ne sache pas s'il a réussi en immersion. Le directeur affirme quant à lui que l'élève semblait heureux dans le programme et que ses difficultés d'apprentissage l'inquiétaient peu. Les parents de J... croient que leur fils semblait se plaire dans ce programme et que généralement, il aimait bien aller à l'école. La mère estime cependant que son fils a échoué en situation d'immersion car ce dernier n'arrivait pas à faire le même travail que les autres élèves de la classe.

Selon les témoignages recueillis, J... aurait pu réussir en situation d'immersion malgré son faible rendement. En effet, les problèmes scolaires du jeune élève provenaient en grande partie d'un manque de concentration et d'attention en classe et cette réalité aurait été présente dans tout programme auquel J... aurait participé. Nous croyons de plus que l'élève était peu motivé devant les tâches scolaires et qu'il préférerait s'amuser avec ses camarades plutôt que de travailler sérieusement en classe. Nous pensons donc qu'avec une discipline personnelle plus rigoureuse, J... aurait pu améliorer ses résultats en classe tout en poursuivant son cheminement en situation d'immersion.

TABLEAU 17

MATRICE DE LA RÉALITÉ PASSÉE DE J...
Perception de l'élève

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	PROF. RÉGULIER	J...	PARENTS DE J...	PROF. FRANÇAIS
Sentiment de réussite scolaire	Aurait pu réussir Faible	Ça allait venir		Ne sait pas s'il était bon	Ne pouvait faire le même travail que les autres	
Plaisir d'être dans le programme	Inconscient de ses difficultés Préfère jouer	Ne dit pas que ce serait plus facile en anglais		Aimait faire les choses	Aimait aller à l'école	

Nous terminons ainsi la présentation des données concernant la réalité passée de J... Dans les pages suivantes, nous analyserons les réponses fournies par les personnes interrogées en regard de la situation actuelle de l'élève c'est-à-dire suite à son transfert dans une classe de langue anglaise.

Outre les observations du directeur, des parents et de J... lui-même, nous avons recueilli les propos du professeur de 3e année et ceux de l'enseignante de "Français Cadre". Le professeur d'immersion n'a cependant pas répondu à nos questions car son travail avec l'élève s'est achevé lors du transfert de J... dans un programme régulier.

Réalité actuelle de J...

1. Intérêt et motivation

Le directeur et le professeur de 3e année affirment que J... est un garçon qui préfère s'amuser avec les élèves de degrés inférieurs plutôt que de travailler en classe. La mère de ce dernier déclare que le fait de fréquenter un groupe à deux niveaux a facilité les choses pour son fils car selon elle, J... évolue maintenant "...avec des élèves de son âge".

J... semble se plaire en classe régulière et trouve facile de travailler en anglais parce qu'il connaît beaucoup de mots dans cette langue. Il précise aussi que sa participation aux cours

de "Français Cadre" l'enchante énormément et ajoute que cette année, rien ne lui semble ennuyant sauf peut-être le fait d'oublier ses tables de multiplication.

Le directeur explique pour sa part que J... est heureux en classe régulière parce qu'il n'a pas à fournir le même effort qu'au moment où il était en immersion. Il affirme cependant qu'il faut constamment l'encourager à accomplir sa tâche scolaire car selon lui, s'asseoir et travailler sont des activités difficiles pour J... L'enseignante déclare d'ailleurs que son élève travaille lentement et qu'il lui faut beaucoup de temps pour terminer ses travaux. Elle souligne cependant que J... aime travailler avec les autres élèves du groupe, que son attitude est très positive en classe et qu'il a démontré beaucoup de progrès depuis le début de l'année.

La mère de J... estime que son fils est heureux de se trouver en classe régulière car il complète maintenant tous ses travaux bien qu'il soit toujours lent à réaliser une tâche scolaire. Pourtant, nous dit l'enseignante:

J... m'a semblé malheureux en classe lorsqu'il n'avait pas effectué son travail alors qu'il avait le temps de le faire. Je l'oblige à terminer ses travaux et il lui arrive de pleurer.

La mère mentionne que son fils est parfois contraint de terminer son travail lors d'une récréation ou d'une activité spéciale et ajoute que cette situation désole beaucoup J...

Le professeur de "Français Cadre" souligne que J... se plaît dans ses cours car il peut exécuter aisément les tâches demandées. Il réalise aussi que les autres élèves dépendent de lui car tous savent bien que J... parle français. Les leçons sont donc très faciles pour lui et le professeur espère qu'il demeurera toujours aussi motivé en classe.

Ces commentaires nous amènent à croire que J... est un élève peu déterminé à accomplir les tâches scolaires. Ce dernier se décourage assez rapidement devant le travail et cela entraîne de fréquents retards dans la remise de ses travaux. Il est cependant beaucoup plus enclin à jouer avec ses camarades de classe et se laisse facilement déranger par tout ce qui se passe autour de lui car la durée de sa concentration est aussi très limitée.

Le tableau de la prochaine page propose un aperçu des réponses obtenues lors des entretiens avec les personnes interrogées.

TABLEAU 18

MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE J...
Intérêt et motivation

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	PROF. RÉGULIER	J...	PARENTS DE J...	PROF. FRANÇAIS
Vie scolaire	Très jeune Joue avec des plus petits		Très jeune Progrès cette année	Bon	Encore faible mais il finit son travail	Semble heureux Positif en classe
Plaisir de travailler en anglais	N'a pas à fournir autant d'efforts qu'avant		Aime les maths	Je parle anglais et je peux aller en français	Aime bien	Lecture Aime bien partici- per
Ce qui le rend heureux en anglais	Maths		Est heureux de répondre en maths	Rien	Être avec des élèves de son âge	Capable et les autres dépendent de lui
Ce qui le rend malheureux en anglais	S'asseoir et tra- vailler		Le pousser pour finir sa tâche	Rien	Terminer son travail	Ne se plaint pas
Motivation à poursuivre en anglais	Le prof doit l'obliger à faire ses choses		Attitude positive en maths mais pas en lecture		Complète maintenant son travail	Très simple pour lui
Ce qui est plai- sant en anglais				Jouer		
Ce qui est en- nuyant en anglais				Oublier les maths		

2. Résultats généraux

Selon plusieurs répondants, les forces scolaires actuelles de J... se situent en mathématiques bien que la résolution de problèmes constitue un obstacle particulier pour lui. La mère ajoute que son fils démontre une certaine adresse pour les activités artistiques alors que J... mentionne que les jeux et les ateliers d'écriture sont des domaines où il se sent très à l'aise. Le professeur de français estime quant à elle qu'après avoir évolué en immersion, les leçons du programme de "Français

Cadre" sont très faciles pour J... et elle ne perçoit aucune difficulté en ce qui concerne les cours en langue seconde.

Mais selon les observations des personnes rencontrées, la lecture, l'écriture et les activités orales sont les domaines où J... éprouve de grandes difficultés. L'élève ajoute que les mathématiques sont parfois très difficiles contrairement à ce que semblent penser les autres répondants.

Selon les constatations des gens consultés, les faiblesses scolaires de J... ne seraient pas engendrées par le fait que ce dernier ait commencé sa scolarité en français. Les parents sont toutefois d'avis que le transfert dans un autre programme fut très bénéfique pour leur fils et sont plus heureux depuis son retrait du milieu immersif. Le directeur nie cependant qu'une amélioration fut causée par le transfert et affirme que J... aurait pu poursuivre en immersion française.

Aucun progrès ne semble s'être réalisé depuis le transfert de l'élève car les difficultés scolaires de J... sont pour la plupart issues d'une faiblesse au niveau de sa concentration devant les tâches à effectuer. Aussi, comme nous le disions auparavant, les piètres habitudes de travail de l'élève et le peu d'intérêt démontré envers les tâches scolaires ont sans aucun doute gêné le développement de bons résultats dans les

deux programmes auxquels participa J... Le tableau ci-dessous fait état des révélations fournies par les répondants.

TABLEAU 19
MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE J...
Résultats généraux

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	PROF. RÉGULIER	J...	PARENTS DE J...	PROF. FRANÇAIS
Force(s) scolaire(s)	Maths mais a atteint un seuil		Maths sauf résolution problèmes	Jouer Journal	Maths Arts plastiques	Expert en français
Faiblesse(s) scolaire(s)	Lecture Écriture Oral		Lecture	Lecture Maths	Lecture Écriture Épellation	Aucune
Difficultés dues à l'immersion?	Aucune différence		Aurait les mêmes problèmes	Lire est difficile	Peu impor- te la langue	Tout est si facile pour lui
Transfert profitable?	Manque de concen- tration				Progrès	
Amélioration visible?	Pas d'amé- lioration	Fait du bon travail		Maths sont plus faciles	Amélio- ration	
Perception du rendement de l'élève	Aurait dû rester en FI		Inquiète pour la lecture	Content d'être en Anglais	Progrès	

3. Compréhension du français

Les répondants confirment nos observations en ce qui a trait à la compréhension du français de J...; tous estiment qu'il est le meilleur élève des classes de "Français Cadre". Son professeur déclare que J... est fier de saisir son discours aussi facilement et ajoute qu'elle utilise des phrases complexes lorsqu'elle s'adresse à lui, car il peut bien comprendre ses messages en français. Le tableau suivant rapporte l'essentiel des propos recueillis concernant la compréhension de l'élève.

TABLEAU 20

MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE J...
Compréhension du français

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	PROF. RÉGULIER	J...	PARENTS DE J...	PROF. FRANÇAIS
Compréhension des consignes	Comprend tout			Oui	Il comprend	Comprend toujours
Geste posé en cas d'incompréhension				Comprend toujours		

4. Usage du français

Selon le directeur et les parents, il arrive qu'à l'occasion, J... utilise la langue française comme moyen d'expression. Le jeune garçon confie d'ailleurs qu'il parle parfois en français avec certains amis et que ces derniers se plaisent beaucoup à converser avec lui dans cette langue.

Le professeur de français mentionne qu'en plus de bien écouter ses consignes, J... participe activement en groupe et ne semble pas s'ennuyer dans sa classe malgré le fait que le programme "Cadre" soit très facile pour lui. Elle déclare aussi que J... démontre une très grande aisance pour les activités orales en français comme en témoignent ses propres observations avec lesquelles nous sommes parfaitement d'accord:

Il est sûr de lui et son français est excellent en raison de sa participation en immersion. Il peut lire des phrases destinées aux élèves plus âgés alors que ses pairs n'ont aucune idée de la signification des mots. Il a un très bel accent français.

Elle ajoute que son élève est actuellement très habile en lecture mais explique que les difficultés qu'éprouve J... en langue anglaise pourraient bien se produire en français.

TABLEAU 21

MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE J...
Usage du français

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	PROF. RÉGULIER	J...	PARENTS DE J...	PROF. FRANÇAIS
Usage du français oral à l'école	Parle à l'occasion			Avec certains amis		Très bon français
Usage du français oral à la maison					De temps en temps	
Usage lu ou écrit du français				Je lis parfois		Peut bien lire
Profit des apprentissages faits	Définitivement				En Français Cadre	Bien sûr
Qualification générale du français	Meilleur que les autres				Il adore le français	Meilleur que les autres

5. Perception de l'élève

Les personnes consultées affirment que J... semble heureux de sa nouvelle situation scolaire et l'élève mentionne même qu'il n'aurait pas aimé poursuivre sa formation en immersion sans toutefois donner les raisons qui expliquent sa préférence. Le directeur précise cependant que J... se plaît davantage en classe régulière car il n'a pas à y fournir les mêmes efforts que ceux qu'il devait produire en immersion. Ce dernier indique de plus que J... aurait pu réussir en immersion s'il avait été plus déterminé à obtenir de bons résultats scolaires.

À l'inverse, les parents affirment que leur fils ne pouvait pas réussir dans un tel programme "...parce qu'il n'avait pas acquis les concepts de base" comme l'alphabet, la numération, etc. La mère estime toutefois que si J... avait repris une année dès le début, il aurait peut-être pu obtenir de bons résultats en situation d'immersion.

Sa participation en immersion a certainement permis à J... de développer d'excellentes compétences en français. Ce dernier a de plus acquis une attitude très positive à l'égard de cette langue et semble très fier de pouvoir parler français.

Mais J... éprouve toujours de grandes difficultés d'apprentissage en classe même après son retrait du programme d'immersion. Nous pensons que les résultats de l'élève en classe régulière resteront médiocres si J... ne change pas ses habitudes de travail car depuis qu'il fréquente l'école, l'élève a constamment besoin d'être encouragé à accomplir son travail scolaire. Cette observation nous permet donc de conclure que J... aurait éprouvé les mêmes difficultés s'il avait poursuivi son cheminement en situation d'immersion.

Le tableau suivant résume les propos des personnes interrogées en regard de la perception générale de chacun envers J...

TABLEAU 22

MATRICE DE LA RÉALITÉ ACTUELLE DE J...
Perception de l'élève

	DIRECTEUR	PROF. IMMERSION	PROF. RÉGULIER	J...	PARENTS DE J...	PROF. FRANÇAIS
Sentiment de réussite scolaire	Oui mais est faible		Avec aide	Ça va bien	Avec restrictions	Très fort
Élève heureux dans le programme régulier	Oui comme il l'est toujours		Semble heureux	Content un peu	Semble heureux	Heureux en classe française
Réussite possible en français	S'il avait été poussé davantage		Peu importe la langue	N'aurait pas aimé rester en français	Aucune chance	Oui si c'est toujours oral
Avantages d'avoir commencé en immersion	Aime le français		Bonne attitude envers le français		Peut répondre en français	Est à l'aise en français
Inconvénients d'avoir commencé en immersion	Aucun		Aucun		Entrer trop tôt à l'école	Aucun

Synthèse des résultats des entrevues

Les témoignages recueillis, les observations réalisées en classe et l'analyse des bulletins écrits par les professeurs nous permettent de conclure que W... et J... semblaient heureux d'évoluer en immersion malgré leurs difficultés scolaires. Les deux élèves avaient cependant grandement besoin d'être encouragés à accomplir le travail exigé car ils étaient facilement dérangés par tout ce qui se passait autour d'eux. La durée de leur attention en classe était donc fort limitée lors de leur participation en immersion, c'est-à-dire avant qu'un choix ne soit fait concernant l'avenir scolaire de chacun.

Suite aux décisions prises par les parents de maintenir leur fils en situation d'immersion ou de l'en retirer, nous constatons que les deux garçons semblent se plaire dans leurs nouvelles orientations scolaires respectives. Nous croyons cependant que W... et J... se seraient également plu à évoluer dans toute autre situation scolaire car ces jeunes élèves sont généralement stimulés par ce qui se passe à l'école.

Nos sources d'information soulignent aussi l'excellence de la compréhension du français de W... et de J... lorsqu'ils étaient attentifs aux messages des enseignantes en immersion. Nous avons également appris que les deux élèves comprennent toujours aussi parfaitement les propos des professeurs qui s'expriment en français à l'école. Nous remarquons cependant que l'utilisation du français de ces élèves semblait peu naturelle lors de leur passage en classe de première et de deuxième année en immersion car de nombreux rappels furent nécessaires afin que ces derniers s'expriment en français. W... demeure d'ailleurs peu enclin à utiliser le français en classe alors que J... se plaît à s'exprimer occasionnellement en langue seconde dans ses cours de "Français Cadre".

Mais ce qui nous semble particulièrement intéressant dans cette analyse de données repose sur les résultats scolaires des deux élèves. Nous avons en effet souligné que W... éprouvait de

grandes difficultés en écriture, en lecture et en calligraphie mais qu'il était généralement très habile en mathématiques. Nous avons aussi indiqué que les faiblesses scolaires de J... se situaient en lecture, en écriture ainsi que dans les activités mathématiques.

D'après nos observations, il semble que W... réussit maintenant mieux dans les ateliers d'écriture et de lecture et qu'il obtient de bons résultats dans ces disciplines pourtant si difficiles avant la reprise de sa troisième année en immersion. Contrairement à ce dernier, J... éprouve toujours de grandes difficultés en lecture et en écriture et ce, même après s'être intégré dans une classe de langue maternelle anglaise. Les mathématiques lui semblent cependant plus faciles cette année bien que la résolution de problèmes raisonnés lui cause certaines difficultés. Selon ce qui précède, J... aurait pu réussir en immersion s'il avait modifié ses habitudes de travail et s'il s'était concentré davantage sur les tâches scolaires à effectuer en classe.

Programmes régulier et d'immersion

1. Différences et similitudes

Lorsque nous avons demandé aux gens d'identifier les différences et les similitudes perçues entre les programmes offerts à l'école de leur quartier, des réponses très diversifiées nous

ont été fournies. Certains répondants affirment en effet que les classes régulières et d'immersion sont deux programmes visant le développement d'une langue et que les objectifs pédagogiques contenus dans ces programmes sont tout à fait identiques. De telles affirmations rejoignent la définition donnée par le "*French Immersion Guideline*" (1987) qui explique que les élèves en immersion "...étudient le même programme scolaire enseigné dans les classes régulières de langue anglaise, la seule différence étant la langue d'instruction" (p. 2).

Certaines personnes interrogées, dont le directeur et le professeur d'immersion, rapportent de plus que les élèves de milieu immersif sont généralement plus attentifs en classe et très motivés à participer à la vie de groupe. L'administrateur scolaire base ses allégations sur des tests mathématiques administrés à des élèves de classes régulières et d'immersion. Selon ce dernier, les enfants en situation immersive auraient obtenu des résultats visiblement plus élevés que leurs pairs des classes de langue maternelle anglaise.

Le directeur et les parents de W... soutiennent aussi que le développement d'une langue seconde enrichit et favorise l'évolution de la langue maternelle. En effet, comme le souligne le directeur, "...le français renforce la langue maternelle anglaise et vice versa." Ce dernier ajoute que "...plusieurs

habiletés acquises au cours du développement d'une langue sont transférables pendant l'évolution d'une autre langue". La mère de W... mentionne pour sa part:

Les deux langues se complètent l'une et l'autre et je crois que c'est la raison pour laquelle W... obtient d'aussi bons résultats que maintenant, parce qu'il a le français. Je pense que cette langue "énergise" sa langue maternelle. Je le crois sincèrement. Je n'arrive pas à croire le degré qu'il a atteint cette année. Je pense qu'apprendre deux langues en même temps y est pour quelque chose. Je crois que cela est merveilleux.

Après avoir consulté les conclusions de certaines recherches dont celles de Kessler, de Tremaine, d'Edwards et Casserly, Safty (1988) estime que "...l'éducation bilingue en anglais et en français favorise l'apprentissage" (p. 243). Citant Vygotski, l'auteur affirme de plus qu' "...une langue étrangère facilite la maîtrise de sa langue maternelle" (p. 247).

La mère de J... soulève aussi un point fort intéressant lorsqu'elle mentionne que le support pédagogique apporté aux élèves en difficultés d'apprentissage en situation d'immersion est fait en anglais. Or, selon Bruck (1978), "...si un enfant éprouve des problèmes en immersion, il doit recevoir de l'aide en français" (p. 71). Malheureusement, très peu de conseils scolaires offrent une assistance pédagogique en langue seconde. Les élèves fréquentant le milieu immersif "...reçoivent de l'aide en anglais parce que les services de rattrapage ne sont pas disponibles en français" (Bruck, 1978 p. 71).

Collinson (1989) mentionne que l'éducation spécialisée en immersion fut l'élément le moins bien contrôlé depuis l'implantation des programmes au Canada. L'auteure déclare:

Les professeurs qui réfèrent les élèves éprouvant certaines difficultés au niveau du langage ou des apprentissages doivent faire face à deux problèmes. D'abord, lorsque les services sont offerts en anglais, l'élève est fort désavantagé car il devra travailler dans une autre langue que celle qu'il est en voie d'acquérir et il sera retiré de sa classe pendant ce temps, ce qui lui demandera de rattraper le retard encouru durant ce temps (p. 564).

Wiss (1987) mentionne de plus qu'il "...n'y a aucune raison de croire que les tests de langue anglaise soient valides pour l'évaluation des élèves en immersion" (p. 312). Aucun instrument n'a en effet prouvé sa validité à bien dépister les élèves en immersion éprouvant des difficultés scolaires. Il faudrait donc concevoir des tests adaptés aux besoins des élèves de ce programme pour diagnostiquer et corriger leurs difficultés d'apprentissage.

Une grille, présentée à l'appendice III de ce travail, résume les réponses fournies par les personnes interrogées en ce qui concerne les différences et les similitudes entre le programme régulier en langue maternelle et celui d'immersion. Notons aussi que d'autres tableaux traitant notamment des difficultés rencontrées en immersion, de la période précédant l'inscription dans un tel programme et de l'évaluation de la situation immersive de l'école, y sont présentés.

2. Difficultés rencontrées en immersion

Certaines difficultés généralement rencontrées en immersion sont identifiées par les répondants. Le directeur estime pour sa part que dans le contexte sud-ontarien, il est difficile de trouver les occasions externes à l'école où les élèves des classes d'immersion peuvent s'exprimer en français. Ce dernier, de même que l'enseignante de "Français Cadre", mentionnent cependant que les professeurs d'immersion de l'école encouragent leurs élèves à parler constamment en classe contrairement aux professeurs des programmes réguliers qui n'ont pas à résoudre un tel problème.

De son côté, l'enseignante en immersion explique qu'il existe un manque de professeurs aptes à enseigner dans les classes immersives et conçoit cette situation comme étant une problématique qu'il faudra solutionner tôt ou tard. Selon Collinson (1989), les étudiants universitaires qui désirent obtenir un diplôme d'enseignement en immersion, "...devraient connaître l'histoire, la philosophie ainsi que les techniques d'enseignement reliées à ce programme et devraient effectuer un stage pratique dans une classe d'immersion" (p. 562). Cette dernière mentionne aussi qu'il importe que les professeurs en situation immersive s'expriment correctement dans les deux langues et craint que "...les conseils scolaires [...] embauchent des enseignants dont les compétences en français sont médiocres au

point de saboter tout le programme immersif" (p. 562). Ainsi, comme le souligne l'enseignante en immersion, les autorités scolaires doivent engager des professeurs qualifiés pour enseigner dans un tel programme.

La mère de J... identifie un problème qui, selon elle, concerne exclusivement le programme d'immersion. Elle déclare en effet s'être souvent sentie très impuissante en tant que parente anglophone devant les difficultés scolaires de son fils en immersion. Elle mentionne:

Quand j'étais à l'école, j'ai toujours reçu l'aide de mes parents non pas pour effectuer un travail mais pour savoir comment le faire, comment exprimer clairement les choses. Je crois que les parents anglophones n'ont pas la chance d'assister leur enfant comme cela.

Nous croyons cependant que le rôle du parent anglophone dont l'enfant est en immersion n'est pas de corriger les travaux à la maison ni d'assister l'élève dans la rédaction de ses récits car ceci est plutôt la tâche du professeur. Selon nous, le devoir des parents est d'encourager l'enfant dans ses apprentissages, de discuter avec lui des expériences vécues en classe et de lui assurer un soutien moral et affectif.

Lorsque nous avons demandé au directeur d'identifier les différences entre les difficultés d'apprentissage vécues par un élève en immersion et celles connues d'un élève en classe

régulière, ce dernier a répondu n'en percevoir aucune. Selon lui, l'expérience de J... prouve que les problèmes scolaires rencontrés en immersion sont toujours présents une fois l'élève transféré dans une classe de langue maternelle anglaise.

À la même question, la mère de W... déclare qu'un transfert de programme n'aurait rien changé aux difficultés scolaires de son fils. Elle soutient que W... réussit très bien en immersion depuis la reprise de sa troisième année et qu'il n'aurait pas obtenu d'aussi bons résultats s'il avait été transféré dans une classe régulière. Elle croit en effet que les difficultés scolaires de son fils en immersion se seraient maintenues s'il avait été orienté dans le programme régulier. Elle estime de plus qu'acquérir en même temps le français et l'anglais favorise le développement des compétences intellectuelles.

La mère de J... rapporte par ailleurs que son fils travaille toujours aussi lentement, que ses difficultés sont encore très présentes malgré le transfert de programme mais qu'il réussit maintenant à compléter le travail exigé. Or, selon nous, J... aurait pu apprendre à terminer son travail dans une classe d'immersion. Nous croyons en effet que cette bonne attitude n'est pas le fruit du transfert dans une classe régulière mais simplement le résultat d'une certaine maturité acquise au fil des ans.

Pour certaines personnes, le français comme langue d'enseignement dans une situation où les apprenants sont anglophones, constitue une difficulté supplémentaire pour les élèves qui éprouvent des problèmes scolaires en immersion. Les professeurs de troisième année et de "Français Cadre" ainsi que les parents de J..., croient, comme le pense Trites (1976), que des élèves ne pourront jamais réussir dans une classe d'immersion en raison de leurs trop grandes difficultés d'apprentissage ou langagières. Le directeur admet aussi qu'un élève aux prises avec certains problèmes langagiers ou auditifs pourrait éprouver de sévères difficultés en situation d'immersion mais il ajoute cependant qu'un tel élève connaîtra des problèmes peu importe le programme éducatif dans lequel il évoluera.

Bruck (1978) s'est longuement penchée sur cette question. Elle mentionne:

[Les enfants éprouvant des difficultés de langage en situation d'immersion] acquièrent les bases de leur langue maternelle et apprennent les aspects fondamentaux de la lecture, de l'orthographe et des mathématiques; ils réussissent également dans l'étude de la langue seconde (p. 51).

Selon cette dernière, tout élève aux prises avec de grandes difficultés langagières ou autres peut profiter pleinement de sa participation à un programme d'immersion.

3. Avant l'inscription en immersion

Avant d'inscrire leur enfant à l'école, les parents sont invités à assister aux réunions d'information concernant le programme d'immersion offert à l'établissement scolaire de leur quartier. Selon les témoignages recueillis, les assemblées préparées à l'école que fréquentent W... et J..., les visites des classes d'immersion ainsi que la présentation de vidéos furent très appropriées et les parents des deux garçons confirment que l'information véhiculée s'avérait riche et suffisante. Les répondants affirment toutefois que la décision d'inscrire ou non un enfant en situation d'immersion revient aux parents et que personne n'a le pouvoir d'influencer leur choix.

Nous croyons aussi que la décision d'inscrire un enfant dans l'un ou l'autre des programmes offerts à l'école appartient entièrement aux parents et qu'il serait déplacé de la part des intervenants scolaires d'essayer d'influencer leur choix. Nous pensons également, à partir de ce que nous avons entendu et observé, que l'option d'inscrire W... et J... dans le programme d'immersion de l'école fut la responsabilité de leurs parents et qu'aucune contrainte n'a été exercée sur eux.

Mais ces garçons étant les tous premiers participants à expérimenter la première classe d'immersion implantée dans cette école, nous croyons que la décision des parents fut plus diffi-

cile à prendre car aucune preuve du fonctionnement de ce programme n'était encore disponible dans leur région. Nous estimons toutefois que le choix des parents est maintenant plus facile à faire compte tenu de la réputation des classes immersives précédentes. Nous pensons de plus que l'expérience des deux élèves en situation d'immersion permet aux nouveaux parents de constater les possibilités pouvant être envisagées si l'enfant obtenait de piètres résultats scolaires dans un tel programme.

Pour éviter les échecs en situation d'immersion, nous avons demandé aux répondants si une évaluation devait être effectuée avant l'inscription d'un enfant à l'école. Ces derniers affirment qu'il serait regrettable de procéder à une telle sélection avant même le début de la formation d'un enfant. Certains considèrent de plus qu'aucun test n'est présentement disponible pour prédire adéquatement le profil scolaire d'un jeune élève.

Plusieurs auteurs se déclarent contre le fait d'évaluer préalablement un enfant désirant s'inscrire en classe d'immersion. Genesee (1976) et Bruck (1978) estiment en effet que certains élèves peuvent profiter de leur participation à un programme immersif car ils y développeront de meilleures habiletés de communication en langue seconde que ce qu'ils acquerraient en

situation de "Français Cadre". Genesee (1976) mentionne aussi que l'intelligence est difficilement mesurable et qu'il existe un profond désaccord quant à la façon de l'évaluer. Ce dernier ajoute qu'une sélection au début de la formation encouragerait "...l'éducation en immersion à s'ouvrir seulement aux jeunes qui réussiront vraisemblablement à l'école" (p. 494). Ainsi, ceux qui démarrent lentement mais qui obtiennent de bons résultats scolaires par la suite, se verraient injustement privés d'une éducation en immersion.

Cummins (1979) croit pour sa part que "...chaque cas doit être jugé selon les caractéristiques individuelles de chacun" (p. 140) et selon nous, un tel jugement sera possible seulement après que l'élève aura progressé dans une classe immersive. Il importe donc de laisser l'enfant commencer sa scolarité en immersion et d'analyser par la suite ses résultats scolaires. Les parents auront d'ailleurs, tout au long de la formation de leur enfant, l'option de reconsidérer leur choix initial et d'étudier les avenues possibles selon les expériences de l'élève en immersion comme ce fut le cas pour W... et J... Nous croyons ainsi, à l'instar des personnes interrogées, que refuser l'accès à l'immersion serait une grave erreur qui pourrait priver certains enfants d'acquérir une langue seconde.

4. Programme d'immersion

Nous avons demandé aux répondants de qualifier la situation immersive proposée dans leur école. Tous affirment que le programme d'immersion tel qu'implanté dans l'établissement scolaire est excellent et qu'il répond bien aux besoins des élèves et de la communauté du village. Le professeur de "Français Cadre" déclare même qu'il s'agit là de la meilleure façon d'acquérir une langue seconde et le directeur ajoute que l'expérience acquise au fil des ans enrichit grandement le programme immersif de son école.

L'enseignante en immersion juge pour sa part que le programme dans lequel elle travaille est remarquable mais estime que la présence de certains professeurs anglophones de faible compétence en enseignement du français contribue à noircir l'image de la situation immersive. Cette dernière explique de plus que les enseignants désirant travailler en immersion doivent posséder d'excellentes habiletés à communiquer en français.

Prise de décision concernant le retrait ou le maintien

1. Phase précédant la décision

Les parents ont pris leur décision de maintenir leur fils dans une classe immersive ou de l'en retirer à la suite des observations faites par le professeur d'immersion et par le directeur. Ils déclarent de plus ne pas avoir consulté de documents avant

de faire leur choix. Nous expliquons cela par l'estime qu'ont les parents envers le directeur et le professeur d'immersion et par l'absence de situations semblables dans l'école ou la région qui auraient pu aider les parents à prendre leur décision. Notre recherche pourra alors contribuer à seconder d'autres parents aux prises avec le même problème bien que nous sachions que différentes expertises seraient également nécessaires.

Le rôle des intervenants scolaires dans la prise de décision fut de communiquer aux parents les observations effectuées en classe et de fournir des éléments tangibles comme des compositions rédigées par W... et par J..., des exercices, des résultats d'évaluation, etc. Le directeur s'est aussi préoccupé de présenter aux parents toutes les solutions possibles pouvant être considérées ainsi que les avantages et les inconvénients reliés à chacune des avenues envisagées. Ce dernier mentionne de plus qu'il s'est efforcé de ne pas influencer la décision des parents et qu'il leur a laissé le temps nécessaire pour faire le point sur l'avenir scolaire de leur fils.

2. Phase de décision

Les parents ont examiné toutes les solutions proposées par le directeur avant de prendre leur décision finale. La mère de W... a mentionné à son fils qu'il était possible pour lui de

reprendre une année alors que la mère de J... a demandé à ce dernier de choisir entre le transfert dans une classe régulière ou le maintien en situation d'immersion.

Nous pensons cependant qu'en invitant J... à exprimer sa préférence, les parents de ce dernier avaient déjà convenu que leur fils serait transféré dans une classe régulière de langue maternelle anglaise. Ils se sont alors sentis moins coupables de le retirer du programme d'immersion et fort heureux de le voir opter pour ce qu'ils avaient choisi. Nous croyons toutefois que la situation de W... fut très différente. Ce dernier a dû faire face à la réalité lorsque ses parents lui ont déclaré qu'il reprenait sa 3e année en immersion. W... n'avait aucun choix à faire sauf celui de se retrousser les manches et de travailler fort à l'école pour réussir l'année à venir.

Selon nous, un enfant dont le degré de motivation scolaire se situe à un bas niveau et dont la satisfaction se traduit dans le jeu plutôt que dans le travail, se montre peu disposé à choisir la solution la plus avantageuse pour lui. J... a donc tranché en faveur de ce qui lui semblait le plus facile entre les options proposées par ses parents sans avoir vraiment analysé les conséquences entraînées par sa décision, étant donné son jeune âge.

3. Phase succédant à la décision

D'après nos observations, il semble que les parents soient très satisfaits de la décision prise de maintenir leur fils dans le programme immersif ou de l'en retirer. Le professeur d'immersion mentionne que l'option retenue dans le cas de W... apparaît comme étant la meilleure solution pour l'élève car il est maintenant plus confiant et plus sûr de lui.

W... prétend néanmoins être déçu par la décision de ses parents car il aurait bien aimé accompagner ses amis jusqu'en 4e année. Ce dernier déclare même qu'il aurait volontiers passé toutes ses récréations à compléter le travail scolaire inachevé à la seule condition de se joindre au groupe du niveau supérieur.

Les propos de W... permettent de croire que la décision prise par ses parents l'a secoué et nous nous questionnons sur les conséquences qu'aurait entraîné un transfert en classe régulière si une reprise d'année dans un même programme le bouleverse autant. À ce sujet, les recherches de Bruck (1978) démontrent :

Le "transfert" serait nuisible à l'estime personnelle de l'enfant. Ce dernier serait étiqueté de perdant, serait séparé de ses amis et devrait se réajuster à un nouveau système social d'éducation (p. 52).³¹

³¹ "Switching" would be detrimental to the child's self-esteem; the child would be marked as not succeeding, would be separated from friends, and would have to readjust to a new social educational system" (p. 52).

Pour sa part, J... semble très enchanté de sa nouvelle situation scolaire bien que nous pensions que ce dernier ait éprouvé certaines difficultés à s'adapter à sa nouvelle classe. Nous estimons cependant que le jeune élève est réellement heureux dans sa classe actuelle comme il le serait d'ailleurs dans tout autre programme d'éducation.

Le directeur confie cependant que l'expérience de J... en classe régulière et celle de W... en situation d'immersion l'amènent à penser que le transfert d'un élève dans un autre programme n'entraîne aucun résultat satisfaisant. Ce dernier mentionne en effet qu'un enfant, éprouvant des difficultés d'apprentissage en situation immersive, risque de connaître les mêmes problèmes une fois retiré du programme. Il ajoute que les progrès de l'élève maintenu en situation d'immersion peuvent être lents et minimes mais qu'il peut réussir.

Les parents des deux garçons estiment que la décision prise fut la meilleure dans chaque cas mais mentionnent toutefois que la reprise d'une année antérieure aurait pu faciliter la vie scolaire des deux élèves. La mère de W... déclare:

W... avait besoin de reprendre une année et peu importe le degré scolaire. Nous souhaitions tellement qu'il reste en maternelle une seconde année. Mais il y avait un autre directeur à ce moment et ce dernier refusait de le laisser en maternelle. Nous avons eu tort; nous aurions dû insister.

La mère de J... tient le même discours et affirme:

J... aurait pu réussir en immersion s'il avait repris une année dès le départ. Mais cela n'était pas la politique de l'école à ce moment. S'il avait passé une autre année en maternelle, J... aurait obtenu de meilleurs résultats en immersion.

Nous constatons que les parents de J... semblent très amers envers le programme d'immersion suite à l'expérience de leur fils. Les parents de W... n'éprouvent pas les mêmes sentiments car ils ont choisi d'inscrire leur fils cadet en immersion malgré les difficultés d'apprentissage rencontrées par W... dans ce programme. La mère du jeune élève encourage également les autres parents de sa communauté à choisir le programme d'immersion comme situation éducative. Elle explique:

Lorsqu'une dame est venue me demander de lui parler du programme d'immersion, je lui ai raconté toute mon histoire. Elle me disait que son fils ne pouvait pas être dans ce programme parce qu'il était né en décembre, qu'il travaillait lentement et que ces autres enfants étaient en classe régulière. Je lui ai répondu que cela n'était pas une excuse car j'ai deux enfants en immersion et deux autres en anglais.

Les parents de J... ne voient pas les choses du même oeil. Ils ont en effet choisi, pour leur fille récemment entrée à l'école, une formation en classe régulière même si ces derniers reconnaissent qu'elle aurait eu plus de facilité à réussir dans un programme d'immersion. La mère de J... mentionne:

Si je n'avais pas connu cette mauvaise expérience, j'aurais probablement inscrit ma fille en immersion parce que ses habiletés sociales sont plus développées et qu'elle possède déjà certaines bases comme l'alphabet et la numération. Elle aurait pu se débrouiller dans ce type de situation.

Les propos soulevés lors des entrevues et décrits sous le titre **"Prise de décision concernant le maintien ou le retrait"**, ce qui inclut la phase précédant la décision, la phase de décision et celle succédant à la décision, sont présentés à l'appendice III de ce travail.

À partir des entrevues réalisées et suite à l'analyse des données recueillies, nous sommes en mesure d'émettre quelques recommandations concernant le maintien d'un élève en difficultés d'apprentissage dans un programme d'immersion ou de son retrait d'une telle situation. Le prochain chapitre présentera donc les différentes considérations dont il serait pertinent de tenir compte lors d'une éventuelle prise de décision dans un contexte similaire à celui décrit dans ce travail.

CHAPITRE VI

Recommandations

Inspirés par le désir de voir naître un Canada bilingue, des agents gouvernementaux, des administrateurs et intervenants scolaires ainsi que bon nombre de parents ont mis sur pied un programme de français langue seconde dont la popularité ne cesse de s'accroître au fil des ans. L'immersion en langue française doit une partie de son succès aux principes fondamentaux qui la guident, dont celui de favoriser le développement d'une langue seconde par une approche naturelle et globale sans diminuer l'enseignement des matières scolaires et l'évolution de la langue maternelle. Les concepteurs de ce programme souhaitent donc que les élèves ayant participé à un programme d'immersion acquièrent un haut niveau de compétence langagière en français et qu'ils puissent ainsi communiquer aisément dans cette langue.

Le programme d'immersion en français langue seconde se caractérise également par son accessibilité à quiconque veut bien y participer. En effet, jusqu'à ce jour, aucune mesure sélective n'est déployée dans les écoles primaires pour discriminer les élèves avant l'entrée en classe maternelle. Ainsi, après quelques séances d'information et certaines visites dans le milieu immersif, les intervenants scolaires recrutent les

élèves dont les parents semblent fort intéressés par le programme offert à l'école. Ces mêmes intervenants estiment qu'il est préférable de laisser ceux qui le désirent, commencer leur formation scolaire en situation d'immersion et d'analyser ensuite le progrès de chaque enfant inscrit en apportant certaines modifications si cela se révèle nécessaire.

Nous sommes parfaitement d'accord avec le principe mentionné ci-dessus. Nous croyons en effet que la décision d'inscrire ou non un enfant en situation d'immersion revient aux parents car ils sont les seuls à pouvoir déterminer si le programme immersif conviendra à leurs propres attentes. L'école ne peut donc pas effectuer de sélection préalable ni imposer de mesures restrictives mais doit plutôt garantir une chance égale aux élèves motivés à apprendre une deuxième langue selon la philosophie de l'immersion.

Nous pensons de plus que certaines difficultés décelées lors d'évaluations préliminaires peuvent fort bien disparaître d'elles-mêmes au cours de la formation scolaire d'un élève. Or, si de telles expertises servaient de balises à l'admission d'un enfant en immersion, bon nombre d'élèves seraient alors privés d'une éducation particulière parce que des professionnels auraient cru qu'ils ne pourraient réussir dans le cadre

d'une telle situation scolaire alors qu'ils en étaient peut-être tout à fait capables.

Mais le programme d'immersion étant libre de toutes contraintes sélectives, il faut s'attendre à ce que certains élèves éprouvent des difficultés d'apprentissage au cours de leur formation comme c'est le cas dans tout programme éducatif. Suite à nos observations et à nos lectures, nous croyons que les problèmes scolaires rencontrés par les élèves en situation d'immersion se situent généralement en lecture, en écriture et en mathématiques. Nous nous sommes alors demandé, dans un premier temps, si un élève aux prises avec de telles difficultés pouvait réussir dans un programme d'immersion en dépit de ses problèmes. Nous nous sommes également interrogée pour savoir s'il fallait maintenir cet élève en immersion ou s'il était plutôt nécessaire de le retirer sans tarder de ce programme et de l'intégrer dans une classe régulière de langue maternelle anglaise.

Afin de répondre à ces questions, nous avons réalisé une étude de cas sur la réalité vécue par deux enfants éprouvant ou ayant éprouvé certaines difficultés scolaires en immersion. Nous avons analysé de près la situation de ces jeunes élèves non pas dans le but de garantir des solutions pouvant être appliquées mais plutôt dans l'optique d'aider les intervenants scolaires,

les parents et les chercheurs intéressés par cette question, à mieux comprendre d'autres cas semblables. Il faut en effet garder bien en vue que chaque enfant doit être considéré individuellement, indépendamment des autres situations analogues. Dans le cas d'une prise de décision concernant le maintien d'un élève en situation d'immersion ou de son retrait d'un tel programme, un travail comme le nôtre pourrait offrir des balises aux différentes personnes concernées par le problème soulevé dans notre étude.

Ainsi, à la lumière de notre étude, nous estimons que le fait d'avoir retiré J... du programme d'immersion n'a entraîné aucun résultat satisfaisant et significatif une fois ce dernier admis en classe régulière. La réalité actuelle de l'élève nous prouve en effet que les problèmes scolaires qu'il éprouvait en immersion sont toujours présents, même après son intégration en classe de langue maternelle anglaise.

Contrairement à J..., l'élève maintenu en situation d'immersion a vu ses résultats s'améliorer grandement. Nous croyons que la réussite de W... s'explique par les bienfaits entraînés par la reprise d'une année dans un même programme que celui dans lequel il avait commencé sa formation. Se retirer d'un programme éducatif en raison de difficultés scolaires ne garantit pas de meilleurs résultats car pour l'élève; tout devient

nouveau et il devra s'adapter aux modifications qu'on lui aura alors imposées.

Nous avons également noté que la faible motivation de W... s'était accrue depuis la reprise de sa troisième année en immersion. Ce dernier est en effet devenu le "roi de la classe" tant au niveau de la clarté langagière qu'à celui de la compréhension en français, et la fierté que lui procure cette nouvelle situation alimente certainement sa réussite scolaire.

Mais pour J..., la motivation manifestée en classe régulière semble pareille à ce qu'elle était lorsque ce dernier évoluait en immersion. Son retrait du programme ne lui aura donc pas permis de mieux se concentrer sur les tâches scolaires bien que selon certaines croyances, la langue d'enseignement utilisée en classe régulière aurait pu lui garantir une meilleure attention. Pourtant, selon nos constatations, l'attitude de ce dernier en classe de "Français Cadre" est fort différente de celle observée en classe régulière. En effet, tout comme l'est W... en situation d'immersion, J... devient la principale ressource de sa classe en ce qui a trait aux éléments syntaxiques de la langue française et les autres élèves du groupe de même que l'enseignante de ce programme n'hésitent pas à se tourner vers lui, tant ses capacités d'expression en français sont riches et excellentes.

Nous croyons donc qu'encourager l'élève en valorisant les connaissances acquises lors de ses expériences antérieures favoriserait la réussite scolaire de ce dernier à l'intérieur du programme dans lequel il évolue. Comme nous l'avons noté dans le cas de W... en immersion ainsi que pour J... en classe de "Français Cadre", les situations qui permettent à l'enfant de montrer ce qu'il sait aux autres élèves rehausse l'estime personnelle de l'élève et cette satisfaction peut favoriser la réussite de cet enfant. Puisque J... semble obtenir d'excellents résultats en classe de "Français Cadre", ce que nous expliquons par les connaissances qu'il a acquises en immersion ainsi que par le sentiment de succès ressenti à exhiber son savoir, nous croyons que cet élève aurait pu éprouver le même plaisir en étant maintenu en immersion et que cette situation aurait pu lui permettre d'obtenir de meilleurs résultats scolaires.

Nous avons de plus constaté que les deux élèves observés possédaient une très bonne compréhension des structures de la langue française et que ces compétences langagières sont le fruit de leur participation en milieu immersif. Nous pensons alors que, contrairement à W... qui poursuivra son apprentissage de la langue française à travers sa participation en immersion, J... limitera ses acquisitions syntaxiques en français puisque le

contexte des classes de "Français Cadre" permet peu d'échanges oraux entre les élèves d'un même groupe.

Le cheminement scolaire de W... et celui de J... nous amènent à formuler certaines recommandations qui pourraient guider d'éventuelles prises de décision concernant le maintien d'un élève en immersion ou le retrait de ce dernier d'un tel programme. Bien que nous ayons mentionné précédemment que le but de notre recherche n'est pas de généraliser les résultats obtenus au-delà des cas observés, nous croyons que les expériences vécues par l'un ou l'autre des garçons peuvent aider certains décideurs à mieux comprendre d'autres cas semblables et à faire un choix quant à l'avenir scolaire d'un élève aux prises avec de graves problèmes d'apprentissage en situation d'immersion.

Nous estimons donc que retirer un élève du programme d'immersion en raison de ses difficultés scolaires ne garantit pas l'amélioration des résultats académiques de cet enfant. Les échecs scolaires de l'élève retiré du programme nous permettent de croire que le transfert dans une classe régulière de langue maternelle anglaise n'est pas la solution assurant le succès de cet élève. D'autres issues auraient avantage à être considérées et le cheminement de W... pourrait servir d'exemple à d'autres cas semblables.

Nous favorisons ainsi la reprise d'une année scolaire dès le moment où l'enfant semble éprouver de grandes difficultés d'apprentissage en situation d'immersion. Nous pensons en effet que cet acte devrait être perçu par les différents intervenants scolaires, par les parents et par les élèves comme étant une solution favorable au développement de l'enfant et non pas comme un échec personnel. Il faut donc valoriser l'élève dans la reprise de son année scolaire en lui indiquant les aspects constructifs du geste posé telle qu'une meilleure connaissance des contenus enseignés et une plus grande maîtrise de la langue d'enseignement utilisée en classe.

Nous encourageons aussi l'organisation de services d'aide pédagogique en français dans les écoles où la situation d'immersion est implantée comme c'est d'ailleurs le cas dans les institutions offrant les programmes réguliers. Des périodes de rattrapage seraient en effet bénéfiques pour le développement intellectuel de l'élève en difficultés d'apprentissage à condition que celles-ci soient proposées en français. Nous avons cependant noté que les services spécialisés en anglais dont a profité W... ont amélioré ses compétences en expression anglaise (*language arts*) et ont entraîné du même coup une nette amélioration de ses résultats scolaires en situation d'immersion. Néanmoins, pour un élève du programme immersif, le rattrapage devrait être présenté en français afin qu'il existe

une certaine continuité entre les services d'aide pédagogique et les leçons quotidiennes offertes par l'enseignante.

Il serait également souhaitable qu'une relation basée sur la confiance et la franchise soit établie entre les intervenants scolaires et les parents. Il nous semble en effet important que la situation scolaire de l'élève soit clairement exposée aux parents et que des solutions possibles comme les services d'aide ou la reprise d'une année soient identifiés dès les premières rencontres entre les personnes concernées. Nous croyons que les parents ont besoin d'être bien renseignés et grandement supportés dans leur démarche car ils devront ensuite encourager et assister leur enfant dans la décision qu'ils auront prise quant à l'avenir scolaire de ce dernier.

CONCLUSION

La situation de l'élève aux prises avec de grandes difficultés scolaires est une réalité présente dans tout programme éducatif et le milieu immersif n'échappe pas à cette réalité. Les chercheurs, les intervenants scolaires, les professionnels tels que psychologues et éducateurs spécialisés, ainsi que les parents impliqués dans un programme d'immersion doivent mettre en commun leurs efforts pour tenter de résoudre cette problématique en regard du mieux-être de l'enfant concerné.

Il faut bien admettre que la situation largement décrite dans ce travail est pénible pour les enfants qui éprouvent des difficultés d'apprentissage et fort angoissante pour les parents de ces élèves. Ces derniers semblent parfois déroutés devant les problèmes scolaires de leur enfant et ignorent comment corriger la situation difficile dans laquelle ils sont plongés.

Mais ce sont les parents qui détiennent le pouvoir de trancher en faveur ou non du maintien en immersion de l'élève en difficultés d'apprentissage. Il importe donc que leur choix soit fait de manière réfléchie car il sera généralement définitif et sans retour. Le directeur, les enseignants et tous les autres professionnels scolaires concernés doivent alors communiquer

franchement aux parents les expériences de l'élève de même que leur mentionner les différentes possibilités s'offrant à eux sans toutefois diriger leur décision vers l'une ou l'autre des solutions. Le rôle de ces agents scolaires est de présenter les avenues possibles et un travail comme le nôtre pourrait fort bien être indiqué à titre de référence car il décrit la situation de deux élèves ayant connu de grandes difficultés en immersion, dont le dénouement final est très différent.

Cette étude avait pour objectifs de connaître les perceptions de différentes personnes concernées par les difficultés d'apprentissage en immersion, dans le cadre de deux situations bien déterminées. Nous souhaitons ainsi identifier l'opinion de ces gens en ce qui a trait aux situations actuelle et passée des enfants observés ainsi qu'en regard des programmes régulier et d'immersion et de la décision prise quant aux cheminements des élèves.

Nous croyons que la méthode utilisée nous a permis d'atteindre ces objectifs de recherche car les questionnaires conçus ont respecté les thèmes élaborés ci-dessus. Les tableaux présentés dans le chapitre de l'interprétation des résultats nous permettent aussi de croire que les objectifs furent honorés puisque chacune des matrices a permis d'illustrer l'un des sujets contenus dans l'élaboration des objectifs. Nous pensons

finalement avoir répondu aux questions posées au début de notre travail comme en témoignent les propos tenus à la section des recommandations.

Il serait fort intéressant de poursuivre notre réflexion sur le retrait ou le maintien d'un élève éprouvant des difficultés scolaires en situation d'immersion en interrogeant à nouveau les élèves, leurs parents et leurs professeurs de quatrième et de cinquième année. Nous pourrions alors comparer les réponses obtenues lors de la participation de ces enfants en classe de troisième année avec celles recueillies à un moment ultérieur dans leur formation scolaire. Nous serions alors en mesure de fournir d'autres recommandations ou de renforcer celles que nous avons déjà élaborées à l'intérieur de cette recherche.

Nous croyons de plus que comparer les résultats de notre travail avec ceux d'une étude dont les sujets présentent des difficultés semblables à celles que nous avons observées chez nos élèves pourrait aussi s'avérer une excellente piste de recherche à être menée dans un deuxième temps. Il serait en effet intéressant d'analyser d'autres cas analogues pour proposer et expliquer par la suite des conclusions identiques ou différentes de celles que nous avons énoncées dans notre étude.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ALTWERGER, B., EDELSKY, C. et FLORES, B. (1987). Whole language: what's new? Reading teacher, 41(2), 144-154.
- ANDERSON, Elaine S. (1990). Acquiring communicative competence: knowledge of register variation. In R.C. Scarcella, E.S. Anderson et S.D. Krashen (Eds.), Developing communicative competence in a second language (pp. 5-35). New-York: Newbury Houses.
- ARSENEAULT, Michel (1991). Les secrets du langage. Actualité, 16(15), 75-76.
- ASHER, James J. et GARCIA, Ramiro (1982). The optimal age to learn a foreign language. In S.D. Krashen, R.C. Scarcella et M.H. Long (Eds.), Child-adult differences in second language acquisition (pp. 3-12). Rowley, MA: Newbury Houses.
- BÉLANGER, Claire (1990). L'approche holistique en classe d'immersion française. FWTAO Newsletter, Avril-Mai, 1-4.
- BRENNER, Michael (1985). Intensive Interviewing. In D. Canter, J. Brown et M. Brenner (Eds.), The research underview: Uses and approaches (pp. 147-162). Academic Press.
- BRIÈRE, E. J. (1990). Communicative competence, variable rules and interdisciplinary research. In R.C. Scarcella et S.D. Krashen (Eds.), Research in second language acquisition (pp. 89-94). Rowley, MA: Newbury Houses.
- BROMLEY, D. B. (1986). The case-study method in psychology and related disciplines. New-York: John Wiley & Sons Ltd.
- BRUCK, Margaret (1978). The suitability of Early French Immersion programs for the language-disabilities child. Canadian Journal of Education, 3(4), 51-72.
- BURNS, George E. (1986). French Immersion implementation in Ontario: some theoretical, policy and applied issues. The Canadian Modern Language Review, 42(3), 572-591.
- CARROLL, John B. (1976). Comments of guest analysts. The Canadian Modern Language Review, 33(2), 208-211.

- CHOMSKY, Noam (1965). Le langage et la pensée. Traduit par Louis-Jean Calvet (1968). Paris: Petite bibliothèque Payot.
- CHOMSKY, Noam (1968). Aspects de la théorie syntaxique. Traduit par Jean-Claude Milner (1971). Paris: Editions du Seuil.
- CHOMSKY, Noam (1975). Reflections on language. New-York: Pantheon Books.
- COLLINSON, Vivienne (1989). Future trends and challenges in French Immersion. The Canadian Modern Language Review, 45 (3), 561-566.
- Contandriopoulos, A.-P., CHAMPAGNE, F., POTVIN, L., DENIS, J.-L. et BOYLE, P. (1990). Savoir préparer une recherche: la définir, la structurer, la financer. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- COOK, Vivian (1991). Second language learning and language teaching. New-York: Routledge, Chapman and Hall.
- CUMMINS, James (1979). Should the child who experiencing difficulties in Early French Immersion be switched in the regular program? The Canadian Modern Language Review, 36 (1), 139-143.
- CZIKO, G.A. (1976). The effects of language sequencing on the development of bilingual reading skills. The Canadian Modern Language Review, (32), 534-539.
- DAY, Elaine et SHAPSON, Stan (1987). A comparaison study of Early and Late Immersion programs in British-Columbia. Revue canadienne de l'éducation, 13(2), 290-305.
- DELAMONT, Sara et HAMILTON, David (1979). Classroom research: a critique and a new approach. In Stubbs et Sara Delamont (Eds.), Explorations in classroom observation (pp. 3-20). Toronto: John Wiley & Sons.
- DESJARLAIS, L. (1985). Vygotski, une alternative psychopédagogique. The Journal of Educational Thought, 19(2), 117-133.
- DOCKRELL, W.B. et BROSSEAU, J.F. (1967). The correlates of second language learning by young children. Alberta Journal of Education Research, (13), 295-298.
- DONALDSON, Margaret (1978). Children's minds. London: Croom Helm.

- EDWARDS, Betty (1979). Drawing on the right side of the brain: a course in enhancing creativity and artistic evidence. Los Angeles: J.P. Tarcher.
- EDWARDS, Viviane et REHORICK, Sally (1990). Learning environments in Immersion and non-Immersion classroom: are they different? The Canadian Modern Language Review, 46(3), 469-491.
- FREINET, C. (1975). L'apprentissage de la langue: la méthode naturelle. Belgique: Marabout Service.
- FOREST, S. et POISSON, M.C. (1989). Les écoles de Montréal: une petite société des nations. Vie pédagogique, (58), 8-13.
- GENESEE, F. (1976). The suitability of Immersion programs for all children. The Canadian Modern language Review, 32(5), 494-515.
- GENESEE, F. et LAMBERT, W.E. (1983). Trilingual education for majority language children. Child development, (54), 105-114.
- GERMAIN, Claude (1991). Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère. In C. Garnier, N. Bednarz et I. Ulannovskaya (Éds.), Après Vygotski et Piaget: Perspective sociale et constructiviste. École russe et occidentale (pp. 105-115). Bruxelles: De Boeck.
- GRÉGOIRE, Rita (1988). L'enfance en difficulté en immersion. Université Western: London, Ontario.
- HAMMERLY, Hector (1989). French Immersion: does it work? The Canadian Modern Language Review, 45(3), 567-578.
- HART, D. LAPKIN, S. et SWAIN, M. (1988). Early and middle Immersion programmes; Linguistic outcomes and social characters. Toronto: Metropolitain Toronto School Board.
- HATCH, Evelyn, FLASHNER, Vanessa et HUNT, Larry (1986). The experience model and language teaching. In R. DAY (Éd.), Talking to learn: conversation in second language acquisition, (pp. 5-22). Cambridge: Newbury House.
- HÉBERT, Chantal (1991). La fin du french-kiss. L'actualité, 16 (17), 48-

- HUBERMAN, M.A. et MILES, M.B. (1991). Analyse de données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes. Traduit par Catherine De Backer et Vivian Lamongie. Pédagogie en développement. Bruxelles: Renouveau pédagogique.
- HURD, Molly (1993). Minority language children & French Immersion. The Canadian Modern Language Review, 49(3), 514-525.
- JONES, Sue (1985). Depth interviewing. In Robert L. Walker (Éd.), Applied qualitative research (pp. 45-55). Angleterre: Gower Publishers Company.
- KRASHEN, Stephen D. (1985). Inquiries & Insights. California: Alemany Press.
- KRASHEN, Stephen D. (1987). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall International.
- LAMBTON COUNTY BOARD OF EDUCATION (1987). French Immersion Guideline. Sarnia, Ontario.
- LAMY, Jean-Marie (1990). La philosophie de l'enfant. Québec Français, (79), 28-30.
- LAPKIN, S.; HARLEY, B. et TAYLOR, S. (1993). Research directions for Core French in Canada. The Canadian Modern Language Review, 49(3), 476-513
- MINISTRY OF EDUCATION (1975). Education in the Primary and Junior Divisions. Ontario.
- MINISTRY OF EDUCATION (1978). Language across the curriculum. A resource document for principals and teachers. Ontario.
- MINISTRY OF EDUCATION (1980). Children with learning disabilities. Ontario.
- MINISTRY OF EDUCATION (1984). French as second-language in the Primary grades (1-3). Alberta
- MINISTRY OF EDUCATION (1986). Handbook for teachers of students with learning disabilities. Ontario.
- NAGY, P. et KLAIMAN, R. (1987). Attitudes to and impacts of French Immersion. The Canadian Modern Language Review, 13(2), 263-276.

- PATTON, Michael Quinn (1981). Qualitative evaluation methods. Californie: SAGE Publications.
- PIAGET, J. et INHELDER B. (1966). Genèse des structures logiques et élémentaires. Neufchâtel: Delachaux et Niestle.
- PITTO, Maurice et LEPORE, Franco (1993). La communication entre les hémisphères cérébraux. Interface: la revue de la science: ACFAS, 14(1), 14-18.
- RINTELL, Ellen M. (1990). That's incredible: stories of emotion told by second language learners and native speakers. In R.C. Scarcella, E.S. Anderson et S.D. Krashen (Éds.), Developing communicative competence in a second language acquisition (pp. 75-94). New-York: Newbury Houses.
- SAFTY, Adel (1988). French Immersion and the making of a bilingual society: a critical review and discussion. Revue canadienne de l'Éducation, 13(2), 243-259.
- SAFTY, Adel (1989). Some reflection on a decade in the French Immersion classroom. The Canadian Modern Language Review, 45(3), 549-560.
- SECRÉTARIAT D'ÉTAT DU CANADA (1991). Deux langues, un idéal. Langues officielles et Enseignement. Ottawa.
- SHULMAN, Lee S. (1988). Disciplines of inquiry in Education: an overview. Université de Stanford. In R.M. Jaeger (Éd.), Complementary methods for research in education (pp. 3-17). Washington D.C.: American Educational Research.
- STAKE, Robert E. (1988). Case study methods in educational research. Université de l'Illinois. In R.M. Jaeger (Éd.), Complementary methods for research in education (pp. 253-269). Washington D.C.: American Educational Research.
- SWAIN, Merrill et LAPKIN, Sharon (1990). Aspects of the sociolinguistic performance of Early and Late Immersion. In R.C. Scarcella, E.S. Anderson et S.D. Krashen (Éds.), Developing communicative competence in a second language (pp. 41-54). New-York: Newbury House.
- TARDIF, Claudette et Sandra WEBER (1987). French Immersion research: a call for new perspectives. The Canadian Modern Language Review, 44(1), 67-77.

- TAYLOR, Shelley (1992). A case-study of a Cantonese child in Early Immersion. The Canadian Modern Language Review, 48 (4), 736-759.
- THE METROPOLITAIN TORONTO SCHOOL BOARD (1987). French Immersion Language Arts Guidelines: Primary Division. Ontario.
- TOUGH Joan (1977). Talking and learning. London: Ward Lock Educational.
- TRITES, R.L. (1976). Children with learning disabilities in Primary French Immersion. The Canadian Modern Language Review, 33(2), 193-215.
- TRITES, R.L. et PRICE, M.A. (1976). Learning disabilities found in association with French Immersion programming. Ministry of Education. Ontario.
- TRITES, R.L. et PRICE, M.A. (1977). Learning disabilities found in association with French Immersion programming: across validation. Ministry of Education. Ontario.
- WIGZELL, Roy et AL-ANSARI, Saif (1993). The pedagogical needs of low achievers. The Canadian Modern Language Review, 49 (2), 302-315.
- WISE, John E., NORDBERG, Robert B. et REITZ, Donald J. (1967). Methods of research in Education. Boston: Heath & Company.
- WISS, Corrinne (1987). Issues in the assessment of learning problems in children from French Immersion program: a case study illustration in support of Cummins. The Canadian Modern Language Review, 43(2), 302-313.
- WISS, Corrinne (1989). Early French Immersion programs may not be suitable for every child. The Canadian Modern Language Review, 45(3), 517-529.
- YIN, Robert K. (1988). Case study research: Design and methods. Applied social research methods series; v. 5. Californie: SAGE Publications.

APPENDICE I

Questionnaires

DIRECTEUR D'ÉCOLE

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Intérêt et motivation

1. Comment va W... à l'école cette année?
2. Aime-t-il travailler en français?
3. Qu'est-ce qui le rend heureux dans le programme immersif?
4. Comment pouvez-vous affirmer cela?
5. Qu'est-ce qui le rend malheureux?
6. Selon vous, à quoi cela serait-il dû?
7. Est-ce important pour lui d'apprendre le français?
8. Pourquoi (est-ce ou n'est-ce pas) important?
9. Est-ce amusant pour lui d'être en immersion? Pourquoi?
10. Semble-t-il motivé à apprendre et à poursuivre en immersion?
11. Si oui, comment l'est-il?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Résultats généraux

12. Quelles sont les forces scolaires de W...?
13. Quelles sont ses difficultés d'apprentissage?
14. Croyez-vous que la langue d'enseignement soit la cause de ses difficultés? Expliquez votre réponse.
15. Selon vous, W... profite-t-il de l'année supplémentaire accordée? Pourquoi?
16. Êtes-vous satisfait, en tant que directeur, de ses résultats scolaires? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Compréhension du français

17. W... comprend-t-il les consignes données en français?
18. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Usage du français

19. Comment qualifiez-vous le français actuel de W...?
20. Parle-t-il français à l'école? Avec qui?
21. Lit-il des livres français?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Perception de l'élève

22. Croyez-vous que W... réussisse l'année scolaire en cours?
23. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
24. Pensez-vous qu'il soit heureux dans le programme immersif?
25. Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
26. Croyez-vous que W... serait plus performant s'il était en classe régulière? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Intérêt et motivation

27. Quelle était la vie scolaire de W... avant cette année?
28. Aimait-il l'école en français?
29. Quelles sont les raisons qui motivent votre réponse?
30. Qu'est-ce qui le rendait heureux alors?
31. Pourquoi cela le rendait-il heureux?
32. Qu'est-ce qui le rendait malheureux?
33. À quoi cela serait-il dû, selon vous?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Résultats généraux

34. Quelles étaient les difficultés scolaires de W...?
35. Quelles étaient ses forces scolaires?
36. Y a-t-il eu amélioration? Si oui, à quel niveau? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Compréhension du français

37. W... comprenait-il les explications en français?
38. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
39. Était-ce là la cause de ses difficultés?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Usage du français

40. Comment était le français de W... avant cette année?
41. Parlait-il français avec ses pairs?
42. Lisait-il des livres français?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Perception de l'élève

43. Pensez-vous qu'il était heureux à ce moment?
44. Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Intérêt et motivation

45. Comment va J... à l'école cette année?
46. Aime-t-il travailler en anglais dans une classe régulière?
47. Qu'est-ce qui le rend heureux actuellement?
48. Comment pouvez-vous affirmer cela?
49. Qu'est-ce qui le rend malheureux?
50. Selon vous, à quoi cela serait-il dû?
51. Est-il motivé à apprendre et à poursuivre au régulier?
52. Si oui, comment l'est-il?
53. Comment se débrouille-t-il dans ses relations avec les pairs?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Résultats généraux

54. Quelles sont les forces scolaires de J...?

- 55. Quelles sont ses difficultés d'apprentissage?
- 56. Profite-t-il du transfert de programme? Expliquez votre réponse.
- 57. Êtes-vous satisfait, en tant que directeur, de ses résultats scolaires? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Compréhension du français

- 58. J... comprend-t-il encore les propos tenus en français?
- 59. Comment pouvez-vous affirmer cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Usage du français

- 60. Comment qualifiez-vous le français actuel de J...?
- 61. Profite-t-il des apprentissages langagiers réalisés en immersion?
- 62. Comment pouvez-vous dire cela?
- 63. Lui arrive-t-il de parler français à l'école?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Perception de l'élève

- 64. Croyez-vous que J... réussisse l'année scolaire en cours?
- 65. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- 66. Pensez-vous qu'il soit heureux dans le programme régulier?
- 67. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- 68. Croyez-vous que J... aurait pu réussir dans le programme d'immersion? Expliquez votre réponse.
- 69. Voyez-vous des avantages à ce qu'il ait commencé son cheminement scolaire en immersion? Pourquoi?
- 70. Voyez-vous des inconvénients? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Intérêt et motivation

- 71. Quelle était la vie scolaire de J... en immersion?
- 72. Aimait-il l'école en français?
- 73. Quelles sont les raisons qui motivent votre réponse?
- 74. Qu'est-ce qui le rendait heureux en immersion?
- 75. Pourquoi cela le rendait-il heureux?
- 76. Qu'est-ce qui le rendait malheureux dans le programme?
- 77. Pourquoi cela le rendait-il malheureux?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Résultats généraux

- 78. Quelles étaient les difficultés scolaires de J...?
- 79. Quelles étaient ses forces scolaires?
- 80. Y a-t-il eu amélioration? Si oui, à quel niveau?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Compréhension du français

- 81. J... comprenait-il les explications données en français?
- 82. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- 83. Était-ce là la cause de ses difficultés scolaires?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Usage du français

- 84. Comment était le français de J... en immersion?
- 85. Parlait-il français avec ses pairs?
- 86. Lisait-il des livres français?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Perception de l'élève

- 87. Pensez-vous qu'il était heureux à ce moment?
- 88. Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Différences et similitudes

- 89. Quelles différences voyez-vous entre l'immersion et les classes régulières?
- 90. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- 91. Quelles différences voyez-vous entre les apprentissages réalisés dans ces programmes?
- 92. Comment expliquez-vous cela?
- 93. Quelles sont les similitudes entre les deux programmes? Expliquez votre réponse.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

- 94. Quelles sont les difficultés rencontrées par les élèves en immersion?
- 95. Comment expliquez-vous cela?
- 96. Comment devrait-on traiter ces difficultés?
- 97. Comment les traitez-vous actuellement?
- 98. Les difficultés rencontrées en immersion sont-elles différentes de celles des programmes réguliers?
- 99. Comment pouvez-vous affirmer cela?
- 100. La langue peut-elle être la cause de certaines difficultés d'apprentissage? Expliquez votre réponse.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion

- 101. Devrait-on mieux aviser les parents avant l'inscription d'un enfant en immersion?
- 102. Expliquez votre réponse.
- 103. Devrait-on évaluer les enfants avant de les admettre dans un tel programme? Pourquoi?
- 104. Devrait-on refuser l'accès à l'immersion à certains enfants?
- 105. Pourquoi (devrait-on ou ne devrait-on pas) refuser un tel accès?

PROGRAMMES RÉGULIERS ET D'IMMERSION: Programme d'immersion

- 106. Croyez-vous que le programme d'immersion soit adéquat tel qu'il est?
- 107. Quelles seraient les améliorations à y apporter?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase précédant la décision

- 108. Avez-vous consulté certains documents avant de rendre votre opinion?
- 109. Si oui, lesquels?
- 110. Comment se sont déroulées les rencontres avec les parents?
- 111. Avez-vous sentis un sentiment d'échec de leur part?
- 112. Étaient-ils amers? Déçus? Fâchés? Etc.

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision

113. Croyez-vous que votre opinion ait joué dans les décisions prises dans chaque cas?
 114. Expliquez votre réponse.

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

115. Croyez-vous que les décisions prises soient les bonnes? Expliquez votre réponse.
 116. Les parents semblent-ils satisfaits de leur choix? Pourquoi?
 117. Comment envisageriez-vous une situation semblable dans l'avenir?
 118. Doit-on, selon vous, maintenir un élève en difficulté dans un programme immersif ou doit-on le transférer dans une classe régulière? Expliquez votre réponse.

PROFESSEUR D'IMMERSION (3^e ANNÉE)**RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Intérêt et motivation**

1. Comment va W... à l'école cette année?
2. Aime-t-il travailler en français?
3. Qu'est-ce qui le rend heureux dans le programme immersif?
4. Comment pouvez-vous affirmer cela?
5. Qu'est-ce qui le rend malheureux?
6. Selon vous, à quoi cela serait-il dû?
7. Est-ce important pour lui d'apprendre le français?
8. Pourquoi (est-ce ou n'est-ce pas) important?
9. Est-ce amusant pour lui d'être en immersion? Pourquoi?
10. Pourquoi (est-ce ou n'est-ce pas) amusant?
11. Semble-t-il motivé à apprendre et à poursuivre en immersion?
12. Si oui, comment l'est-il?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Résultats généraux

13. Quelles sont les forces scolaires de W...?
14. Quelles sont ses difficultés d'apprentissage?
15. Croyez-vous que la langue d'enseignement soit la cause de ses difficultés? Expliquez votre réponse.
16. Selon vous, W... profite-t-il de l'année supplémentaire accordée? Pourquoi?
17. Êtes-vous satisfaite, en tant qu'enseignante, de ses résultats scolaires? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Compréhension du français

18. W... comprend-t-il vos explications?
19. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Usage du français

20. Comment qualifiez-vous le français actuel de W...?
21. Parle-t-il français en classe? Avec qui?
22. Lit-il des livres français?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Perception de l'élève

23. Croyez-vous que W... réussisse l'année scolaire en cours?
24. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
25. Pensez-vous qu'il soit heureux dans le programme immersif?
26. Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
27. Croyez-vous que W... serait plus performant s'il était en classe régulière? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Intérêt et motivation

28. Quelle était la vie scolaire de W... avant cette année?
29. Aimait-il l'école en français?
30. Quelles sont les raisons qui motivent votre réponse?
31. Qu'est-ce qui le rendait heureux alors? Pourquoi?
32. Qu'est-ce qui le rendait malheureux?
33. À quoi cela serait-il dû, selon vous?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Résultats généraux

34. Quelles étaient les difficultés scolaires de W...?
35. Quelles étaient ses forces scolaires?
36. Y a-t-il eu amélioration? Si oui, à quel niveau?
37. Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ PASSÉE (W...) : Compréhension du français

38. W... comprenait-il vos explications en français?
39. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
40. Était-ce là la cause de ses difficultés?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Usage du français

41. Comment était le français de W... avant cette année?
42. Parlait-il français avec ses pairs?
43. Lisait-il des livres français?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Perception de l'élève

44. Pensez-vous qu'il était heureux à ce moment?
45. Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Ne s'applique pas**RÉALITÉ PASSÉE (J...): Intérêt et motivation**

46. Quelle était la vie scolaire de J... en immersion?
47. Aimait-il l'école en français?
48. Quelles sont les raisons qui motivent votre réponse?
49. Qu'est-ce qui le rendait heureux en immersion? Pourquoi cela le rendait-il heureux?

50. Qu'est-ce qui le rendait malheureux dans le programme? Pourquoi cela le rendait-il malheureux?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Résultats généraux

- 51. Quelles étaient les difficultés scolaires de J...?
- 52. Quelles étaient ses forces scolaires?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Compréhension du français

- 53. J... comprenait-il vos explications en français?
- 54. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- 55. Était-ce là la cause de ses difficultés scolaires?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Usage du français

- 56. Comment était le français de J... en immersion?
- 57. Parlait-il français avec ses pairs?
- 58. Lisait-il des livres français?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Perception de l'élève

- 59. Pensez-vous qu'il était heureux à ce moment?
- 60. Qu'est-ce qui vous permet d'affirmer cela?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Différences et similitudes

- 61. Quelles différences voyez-vous entre l'immersion et les classes régulières?
- 62. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- 63. Quelles différences voyez-vous entre les apprentissages réalisés dans ces programmes?
- 64. Comment expliquez-vous cela?
- 65. Quelles sont les similitudes entre les deux programmes?
- 66. Expliquez votre réponse.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

- 67. Quelles sont les difficultés générales rencontrées par les élèves en immersion?
- 68. Comment expliquez-vous cela?
- 69. Les difficultés rencontrées en immersion sont-elles différentes de celles des programmes réguliers?
- 70. Comment pouvez-vous affirmer cela?
- 71. Comment devrait-on traiter ces difficultés?
- 72. La langue peut-elle être la cause de certaines difficultés d'apprentissage?
- 73. Expliquez votre réponse.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion

- 74. Devrait-on mieux aviser les parents avant l'inscription d'un enfant en immersion?
- 75. Expliquez votre réponse.
- 76. Devrait-on évaluer les enfants avant de les admettre dans un tel programme?
- 77. Pourquoi?
- 78. Devrait-on refuser l'accès à l'immersion à certains enfants?
- 79. Pourquoi (devrait-on ou ne devrait-on pas) refuser un tel accès?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Programme d'immersion

- 80. Croyez-vous que le programme d'immersion soit adéquat tel qu'il est?
- 81. Quelles seraient les améliorations à y apporter?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase précédant la décision

- 82. Vous a-t-on consulté avant de prendre les décisions?
- 83. Si oui, décrivez les rencontres.
- 84. Avez-vous consulté certains documents avant de rendre votre opinion? Si oui, lesquels?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision

- 85. Quels étaient vos sentiments au moment de la prise de décision concernant le retrait ou le maintien? Déception, culpabilité, etc.?
- 86. Croyez-vous que votre opinion ait joué dans les décisions prises dans chaque cas? Expliquez votre réponse.

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

- 87. Croyez-vous que les décisions prises soient les bonnes? Expliquez votre réponse.
- 88. Comment envisagez-vous une situation semblable dans l'avenir?

PROFESSEUR DE CLASSE RÉGULIÈRE (3^e ANNÉE)

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Intérêt et motivation

- 1. Comment va J... à l'école cette année?
- 2. Aime-t-il travailler en anglais dans une classe régulière?
- 3. Qu'est-ce qui le rend heureux actuellement?
- 4. Comment pouvez-vous affirmer cela?
- 5. Qu'est-ce qui le rend malheureux?
- 6. Selon vous, à quoi cela serait-il dû?
- 7. Est-il motivé à apprendre et à poursuivre au régulier?
- 8. Si oui, comment l'est-il?
- 9. Comment se débrouille-t-il dans ses relations avec les pairs?
- 10. Accordez-vous plus de temps à J... sachant qu'il provient d'un programme d'immersion?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Résultats généraux

- 11. Quelles sont les forces scolaires de J...?
- 12. Quelles sont ses difficultés d'apprentissage?
- 13. Profite-t-il du transfert de programme? Expliquez votre réponse.
- 14. Êtes-vous satisfaite, en tant qu'enseignante, de ses résultats scolaires? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Compréhension du français: Ne s'applique pas.

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Usage du français: Ne s'applique pas.

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Perception de l'élève

15. Croyez-vous que J... réussisse l'année scolaire en cours? Expliquez votre réponse.
16. Pensez-vous qu'il soit heureux dans le programme régulier? Expliquez votre réponse.
17. Croyez-vous que J... aurait pu réussir dans le programme d'immersion? Expliquez.
18. Voyez-vous des avantages à ce qu'il ait commencé son cheminement scolaire en immersion? Expliquez.
19. Voyez-vous des inconvénients? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Ne s'applique pas

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Différences et similitudes

20. Quelles différences percevez-vous entre l'immersion et les classes régulières?
21. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
22. Quelles différences voyez-vous entre les apprentissages réalisés dans ces programmes? Expliquez.
23. Quelles similitudes percevez-vous? Expliquez votre réponse.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

24. Selon vous, quelles sont les difficultés générales rencontrées par les élèves en immersion?
25. Comment expliquez-vous cela?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion

26. Devrait-on mieux aviser les parents avant l'inscription d'un enfant en immersion? Expliquez votre réponse.
27. Selon vous, devrait-on évaluer les enfants avant de les admettre dans un tel programme? Pourquoi?
28. Devrait-on refuser l'accès à l'immersion à certains enfants? Pourquoi?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Programme d'immersion

29. Comment percevez-vous l'immersion? Expliquez votre réponse.

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase précédant la décision: Ne s'applique pas.
PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision: Ne s'applique pas.

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

30. Êtes-vous d'accord avec la décision des parents?
31. Pourquoi êtes-vous en (accord ou en désaccord) avec cette décision?

W...

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Intérêt et motivation

1. Comment ça va à l'école cette année?
2. Aimes-tu travailler en français?
3. Pourquoi (aimes-tu ou n'aimes-tu pas) travailler en français?
4. Qu'est-ce qui te plaît dans ce programme?
5. Que préfères-tu?
6. Pourquoi préfères-tu cela plutôt qu'autre chose?
7. Qu'est-ce que tu aimes moins en immersion?
8. Pourquoi n'aimes-tu pas cela?
9. Qu'est-ce qui te rend heureux en immersion?
10. Pourquoi cela te rend-t-il heureux?
11. Qu'est-ce qui te rend malheureux dans ce programme?
12. Pourquoi cela te rend-t-il si malheureux?
13. Est-ce important pour toi d'apprendre le français?
14. Pourquoi est-ce important?
15. Est-ce amusant d'apprendre le français?
16. Pourquoi est-ce amusant?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Résultats généraux

17. Dans quelle(s) discipline(s) es-tu le meilleur?
18. Pourquoi affirmes-tu cela?
19. Dans quelle(s) discipline(s) as-tu de la difficulté?
20. Qu'est-ce qui te fait dire cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Compréhension du français

21. Comprends-tu bien ton professeur d'immersion lorsqu'elle parle français?
22. Que fais-tu lorsque tu ne la comprends pas?
23. Quand je te parle français, me comprends-tu bien?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Usage du français

24. Parles-tu français à l'école? À la maison?
25. Pourquoi (parles-tu ou ne parles-tu pas) français à l'école? À la maison?
26. Regardes-tu des émissions de télévision en français?
27. Pourquoi (regardes-tu ou ne regardes-tu pas) des émissions de télévision en français?
28. Lis-tu des livres français?
29. Pourquoi lis-tu des livres écrits en français?
30. Parleras-tu français quand tu seras grand?
31. Qu'est-ce qui te fait dire cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Perception de soi

32. Penses-tu bien réussir à l'école cette année?
33. Qu'est-ce qui te permet de dire cela?
34. Souhaiterais-tu être meilleur en français?
35. Pourquoi souhaiterais-tu cela?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Intérêt et motivation

36. Comment était la vie scolaire avant cette année?
37. À cette époque, aimais-tu l'école en français?
38. Pourquoi (aimais-tu ou n'aimais-tu pas) l'école en français?
39. Qu'aimais-tu faire en classe?
40. Pourquoi aimais-tu cela?
41. Que préférerais-tu alors?
42. Pourquoi préférerais-tu cela plutôt qu'autre chose?
43. Qu'est-ce qui te plaisait le moins? Pourquoi?
44. Qu'est-ce qui te rendait heureux en immersion?
45. Qu'est-ce que te permet de dire cela?
46. Qu'est-ce qui te rendait malheureux? Pourquoi?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Résultats généraux

47. Dans quelle(s) discipline(s) étais-tu le meilleur?
48. Pourquoi affirmes-tu cela?
49. Dans quelle(s) discipline(s) avais-tu de la difficulté?
50. Comment peux-tu dire cela?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Compréhension du français

51. Comprendais-tu tes professeurs d'immersion lorsqu'elles te parlaient en français?
52. Que faisais-tu lorsque tu ne les comprenais pas?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Usage du français

53. Parlais-tu français à l'école? À la maison?
54. Pourquoi (parlais-tu ou ne parlais-tu pas) français à l'école? À la maison?
55. Regardais-tu des émissions de télévision en français?
56. Pourquoi (regardais-tu ou ne regardais-tu pas) des émissions en français?
57. Lisais-tu des livres français?
58. Pourquoi (lisais-tu ou ne lisais-tu pas) des livres en français?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Perception de soi

59. Crois-tu avoir bien réussi ta première ou ta deuxième année?
60. Qu'est-ce qui te permet de dire cela?

PROGRAMMES RÉGULIERS ET IMMERSION: Différences et similitudes

61. Quelles différences crois-tu qu'il existe entre l'immersion et les classes régulières?
62. Qu'est-ce qui te fait dire cela?
63. Quelles similitudes crois-tu qu'il y ait?
64. Pourquoi affirmes-tu cela?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

65. Qu'est-ce qui est difficile pour tous les amis en immersion?
66. Pourquoi est-ce si difficile?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion: Ne s'applique pas.**PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Programme d'immersion**

67. Quelles sont les aspects que tu souhaiterais voir changer en immersion? Pourquoi?
68. Qu'est-ce qui pourrait rester tel quel? Pourquoi?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase précédant la décision

69. T'a-t-on consulté avant de prendre une décision quant à ton cheminement scolaire?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision

70. Qui a décidé que tu poursuivrais ton cheminement en immersion?
71. Étais-tu d'accord avec cette décision?
72. Pourquoi étais-tu (d'accord ou en désaccord) avec cette décision?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

73. Es-tu heureux de la décision prise?
74. Pourquoi en es-tu (heureux ou malheureux)?
75. Aurais-tu préféré une autre solution? Laquelle?

PARENTS DE W...**RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Intérêt et motivation**

1. Comment va W... à l'école cette année?
2. Aime-t-il travailler en français?
3. Qu'est-ce qui le rend heureux dans le programme immersif?
4. Comment pouvez-vous affirmer cela?
5. Qu'est-ce qui le rend malheureux?
6. Selon vous, à quoi cela serait-il dû?
7. Est-ce important pour votre fils d'apprendre le français?
8. Pourquoi (est-ce ou n'est-ce pas) important pour lui?
9. Est-ce amusant pour lui d'être en immersion?
10. Pourquoi (est-ce ou n'est-ce pas) amusant pour lui?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Résultats généraux

11. Dans quelle(s) discipline(s) W... a-t-il de bons résultats scolaires?
12. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
13. Dans quelle(s) discipline(s) a-t-il de la difficulté?
14. Comment expliquez-vous cela?
15. Profite-t-il de cette année supplémentaire au primaire?
16. Si oui, comment en profite-t-il?

17. Êtes-vous satisfaits des résultats actuels de votre fils? Expliquez votre réponse.
18. Souhaiteriez-vous de meilleurs résultats? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Compréhension du français

19. Selon vous, W... comprend-t-il les explications données en français par son professeur?
20. Comment pouvez-vous affirmer cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Usage du français

21. Comment qualifiez-vous le français actuel de W...?
22. Parle-t-il français à la maison? Si oui, avec qui?

RÉALITÉ ACTUELLE (W...): Perception du fils

23. Croyez-vous que W... réussisse bien cette année?
24. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
25. Pensez-vous qu'il soit heureux dans un tel programme?
26. Comment pouvez-vous affirmer cela?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Intérêt et motivation

27. Quelle était la vie scolaire de W... avant cette année?
28. Aimait-il l'école en français?
29. Quelles sont les raisons qui motivent votre réponse?
30. Qu'est-ce qui le rendait heureux alors? Pourquoi?
31. Qu'est-ce qui le rendait malheureux? Pourquoi?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Résultats généraux

32. Quelles étaient les difficultés scolaires de W...?
33. Quelles étaient ses forces scolaires?
34. Y a-t-il eu amélioration? Si oui, à quel niveau? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Compréhension du français

35. Selon vous, W... comprenait-il les explications données en français?
36. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
37. Était-ce là la cause de ses difficultés d'apprentissage?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Usage du français

38. Comment était le français de W... avant cette année?
39. Parlait-il français?
40. Regardait-il des émissions de télévision en français?
41. Lisait-il des livres en français?

RÉALITÉ PASSÉE (W...): Perception du fils

42. Pensez-vous qu'il était heureux dans un tel programme?
43. Comment pouvez-vous affirmer cela?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Différences et similitudes

44. Quelles différences percevez-vous entre l'immersion et les classes régulières?
45. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
46. Quelles similitudes percevez-vous?
47. Comment pouvez-vous affirmer cela?
48. W... aurait-il eu de meilleurs résultats s'il avait commencé en classe régulière? Pourquoi?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

49. Quelles sont les plus grandes difficultés rencontrées par tout enfant inscrit en immersion?
50. Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
51. Le français peut-il être une cause de difficulté? Expliquez votre réponse.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion

52. Quelles ont été vos motivations à inscrire W... en immersion?
53. Étiez-vous suffisamment informés à ce temps?
54. Devrait-on mieux aviser les parents avant l'inscription d'un enfant en immersion? Expliquez.
55. Selon vous, devrait-on évaluer les enfants avant de les admettre dans un tel programme?
56. Pourquoi (devrait-on ou ne devrait-on pas) le faire?
57. Devrait-on refuser l'accès à l'immersion à certains enfants?
58. Pourquoi (devrait-on ou ne devrait-on pas) refuser l'immersion à certains enfants?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Programme d'immersion

59. Croyez-vous que le programme d'immersion soit adéquat tel qu'il est?
60. Quelles seraient les améliorations à y apporter?
61. Quels sont vos sentiments face à l'immersion? Pourquoi?
62. Ont-ils toujours été les mêmes?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase précédant la décision

63. Avez-vous consulté des documents avant de prendre votre décision?
64. Pourquoi (l'avoir ou ne pas l'avoir) fait?
65. Avez-vous demandé l'avis de gens autour de vous? Lesquels?
66. Devant les résultats médiocres de W..., quelle(s) solution(s) avez-vous d'abord envisagée(s)?
67. Pourquoi ne les avez-vous pas retenues?
68. W... a-t-il été mis au courant dès le début des éventualités s'offrant à lui?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision

69. Pourquoi avoir choisi de poursuivre le cheminement de votre fils en immersion?
70. Pourquoi ne pas avoir décidé de le transférer au régulier?
71. Comment vous sentiez-vous au moment de prendre votre décision? Déçus? Coupables? Seuls? Etc.
72. Qu'est-ce qui rendait la décision difficile à prendre?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

73. Croyez-vous avoir pris la bonne décision?
74. Comment pouvez-vous affirmer cela?
75. Regrettez-vous d'avoir inscrit W... en immersion? Pourquoi?
76. Inscririez-vous vos autres enfants en immersion? Pourquoi?

J...**RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Intérêt et motivation**

1. Comment ça va à l'école cette année?
2. Aimes-tu travailler en anglais?
3. Pourquoi (aimes-tu ou n'aimes-tu pas) travailler en anglais?
4. Qu'est-ce qui te plaît en classe régulière?
5. Que préfères-tu?
6. Pourquoi préfères-tu cela plutôt qu'autre chose?
7. Qu'est-ce que tu aimes le moins dans la classe régulière?
8. Pourquoi n'aimes-tu pas cela?
9. Qu'est-ce qui te rend heureux cette année?
10. Pourquoi cela te rend-t-il heureux?
11. Qu'est-ce qui te rend malheureux?
12. Pourquoi cela te rend-t-il malheureux?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Résultats généraux

13. Dans quelle(s) discipline(s) es-tu le meilleur?
14. Pourquoi affirmes-tu cela?
15. Dans quelle(s) discipline(s) as-tu de la difficulté?
16. Qu'est-ce qui te fait dire cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Compréhension du français

17. Comprends-tu ton professeur de français cadre lorsqu'elle parle français?
18. Que fais-tu lorsque tu ne la comprends pas?
19. Quand je te parle français, me comprends-tu bien?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Usage du français

20. T'arrive-t-il de parler français maintenant? Avec qui?
21. Pourquoi (parles-tu ou ne parles-tu pas) français avec ces personnes?
22. Regardes-tu des émissions de télévision en français?
23. Pourquoi (regardes-tu ou ne regardes-tu pas) des émissions de télévision en français?
24. Lis-tu encore des livres français?
25. Pourquoi (lis-tu ou ne lis-tu pas de livres écrits en français)?
26. Aimerais-tu parler français quand tu seras grand?
27. Pourquoi (aimerais-tu ou n'aimerais-tu pas) parler français plus tard?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Perception de soi

28. Penses-tu bien réussir à l'école cette année?
29. Qu'est-ce qui te fait dire cela?
30. Souhaiterais-tu de meilleurs résultats? Pourquoi?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Intérêt et motivation

31. Comment était la vie scolaire en immersion?
32. À cette époque, aimais-tu l'école en français?
33. Pourquoi (aimais-tu ou n'aimais-tu pas) l'école en français?
34. Qu'aimais-tu faire en classe?
35. Pourquoi aimais-tu cela?
36. Que préférerais-tu alors?
37. Pourquoi préférerais-tu cela plutôt qu'autre chose?
38. Qu'est-ce qui te plaisait le moins? Pourquoi?
39. Était-ce important pour toi d'apprendre le français?
40. Pourquoi était-ce important?
41. Était-ce amusant? Pourquoi?
42. Qu'est-ce qui te rendait heureux en immersion?
43. Pourquoi cela te rendait-il heureux?
44. Qu'est-ce qui te rendait malheureux? Pourquoi cela te rendait-il malheureux?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Résultats généraux

45. Dans quelle(s) discipline(s) étais-tu le meilleur?
46. Pourquoi affirmes-tu cela?
47. Dans quelle(s) discipline(s) avais-tu de la difficulté?
48. Comment peux-tu dire cela?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Compréhension du français

49. Comprenais-tu bien tes professeurs d'immersion lorsqu'elles te parlaient en français?
50. Que faisais-tu lorsque tu ne les comprenais pas bien?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Usage du français

51. Parlais-tu français à l'école? À la maison?
52. Pourquoi (parlais-tu ou ne parlais-tu pas) français à l'école? À la maison?
53. Regardais-tu des émissions de télévision en français?
54. Pourquoi (regardais-tu ou ne regardais-tu pas) des émissions de télévision en français?
55. Lisais-tu des livres français?
56. Pourquoi (lisais-tu ou ne lisais-tu pas) des livres en français?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Perception de soi

57. Estimais-tu être un bon élève en immersion?
58. Qu'est-ce qui te permet de dire cela?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Différences et similitudes

59. Quelles différences perçois-tu entre l'immersion et les classes régulières?
60. Qu'est-ce qui te fait dire cela?
61. Quelles sont les similitudes?
62. Pourquoi affirmes-tu cela?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

63. Qu'est-ce qui est difficile pour tous les amis en immersion?
64. Pourquoi est-ce si difficile?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion: Ne s'applique pas.**PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Programme d'immersion**

65. Quels aspects de l'immersion aurais-tu souhaiter voir changer?
66. Pourquoi cela aurait-il dû changer à ton avis?
67. Qu'est-ce qui aurait pu demeurer tel quel?
68. Pourquoi cela aurait-il pu rester tel quel?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase précédant la décision

69. T'a-t-on consulté avant de prendre une décision quant à ton cheminement scolaire?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision

70. Qui a décidé que tu poursuivrais ton cheminement en classe régulière?
71. Étais-tu d'accord avec cette décision?
72. Pourquoi étais-tu (d'accord ou en désaccord) avec cette décision?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

73. Es-tu heureux de la décision prise?
74. Pourquoi en es-tu (heureux ou malheureux)?
75. Aurais-tu préféré une autre solution? Laquelle?

PARENTS DE J...**RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Intérêt et motivation**

1. Comment va J... à l'école cette année?
2. Aime-t-il travailler en anglais?
3. Qu'est-ce qui le rend heureux présentement en classe régulière?
4. Comment pouvez-vous affirmer cela?
5. Qu'est-ce qui le rend malheureux?
6. Selon vous, à quoi cela serait-il dû?
7. Croyez-vous que le français soit important en ce moment pour J...?
8. Pourquoi dites-vous cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Résultats généraux

9. Dans quelle(s) discipline(s) a-t-il de meilleurs résultats scolaires?
10. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
11. Dans quelle(s) discipline(s) a-t-il de la difficulté?
12. Comment expliquez-vous cela?
13. Profite-t-il de ce changement de programme?
14. Si oui, comment en profite-t-il?
15. Êtes-vous satisfaits des résultats actuels de votre fils? Expliquez votre réponse.
16. Souhaiteriez-vous de meilleurs résultats? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Compréhension du français

17. Selon vous, J... comprend-t-il les explications données en français?
18. Comment pouvez-vous affirmer cela?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Usage du français

19. Comment qualifiez-vous le français actuel de J...?
20. Lui arrive-t-il de parler français? Si oui, avec qui?
21. Profite-t-il des apprentissages langagiers réalisés en immersion? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Perception du fils

22. Croyez-vous que J... réussisse bien cette année?
23. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
24. Pensez-vous qu'il soit heureux dans le programme régulier?
25. Comment pouvez-vous affirmer cela?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Intérêt et motivation

26. Quelle était la vie scolaire de J... en immersion?
27. Aimait-il l'école en français? Pourquoi?
28. Quelles sont les raisons qui motivent votre réponse?
29. Qu'est-ce qui le rendait heureux en immersion? Pourquoi cela le rendait-il heureux?
30. Qu'est-ce qui le rendait malheureux? Pourquoi cela le rendait-il malheureux?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Résultats généraux

31. Quelles étaient les difficultés scolaires de J...?
32. Quelles étaient ses forces scolaires?
33. Y a-t-il eu amélioration? Si oui, à quel niveau? Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Compréhension du français

34. Selon vous, J... comprenait-il les explications données en français?
35. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
36. Était-ce là la cause de ses difficultés d'apprentissage?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Usage du français

- 37. Comment était le français de J... en immersion?
- 38. Parlait-il français?
- 39. Regardait-il des émissions de télévision en français?
- 40. Lisait-il des livres en français?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Perception du fils

- 41. Pensez-vous que J... ait été heureux dans un tel programme?
- 42. Comment pouvez-vous affirmer cela?

PROGRAMMES RÉGULIERS ET D'IMMERSION: Différences et similitudes

- 43. Quelles différences voyez-vous entre l'immersion et les classes régulières?
- 44. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- 45. Quelles similitudes voyez-vous?
- 46. Comment pouvez-vous affirmer cela?
- 47. J... aurait-il eu de meilleurs résultats s'il avait commencé en classe régulière? Pourquoi?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

- 48. Quelles sont les plus grandes difficultés rencontrées par tout enfant inscrit en immersion?
- 49. Qu'est-ce qui vous fait dire cela?
- 50. Le français peut-il être une cause de difficulté?
- 51. Comment (l'est-il ou ne l'est-il pas)?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion

- 52. Quelles ont été vos motivations à inscrire J... en immersion?
- 53. Étiez-vous suffisamment informés à ce temps?
- 54. Devrait-on mieux aviser les parents avant l'inscription d'un enfant en immersion? Expliquez.
- 55. Devrait-on évaluer les enfants avant de les admettre dans un tel programme? Pourquoi?
- 56. Devrait-on refuser l'accès à l'immersion à certains enfants? Pourquoi?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Programme d'immersion

- 57. Croyez-vous que le programme d'immersion soit adéquat tel qu'il est?
- 58. Quelles seraient les améliorations à y apporter?
- 59. Quels sont vos sentiments face à l'immersion? Pourquoi?
- 60. Ont-ils toujours été les mêmes?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision

- 61. Avez-vous consulté des documents avant de prendre votre décision?
- 62. Pourquoi (l'avoir ou ne pas l'avoir) fait?
- 63. Avez-vous demandé l'avis de gens autour de vous? Lesquels?
- 64. Devant les résultats de J..., quelle(s) solution(s) avez-vous d'abord envisagée(s)?
- 65. Pourquoi ne pas les avoir retenues?
- 66. J... a-t-il été mis au courant dès le début des éventualités s'offrant à lui?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision

- 67. Pourquoi avoir choisi de poursuivre le cheminement de votre fils en classe régulière?
- 68. Pourquoi ne pas avoir décidé de poursuivre en immersion?
- 69. Comment vous sentiez-vous au moment de prendre votre décision? Déçus? Coupables? Seuls? Etc.
- 70. Qu'est-ce qui rendait la décision difficile à prendre?

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

- 71. Croyez-vous avoir pris la bonne décision?
- 72. Comment pouvez-vous affirmer cela?
- 73. Regrettez-vous d'avoir inscrit J... en immersion? Pourquoi?
- 74. Inscririez-vous vos autres enfants en immersion?
- 75. Pourquoi (le feriez-vous ou ne le feriez-vous pas)?

PROFESSEUR DE "FRANÇAIS CADRE"**RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Intérêt et motivation**

- 1. Comment va J... à l'école cette année?
- 2. Aime-t-il travailler en français dans la classe de Français cadre?
- 3. Qu'est-ce qui le rend heureux dans la classe de français?
- 4. Comment pouvez-vous affirmer cela?
- 5. Que préfère-t-il faire en classe?
- 6. Qu'est-ce qui le rend malheureux? Expliquez votre réponse.
- 7. Qu'est-ce qu'il aime moins faire en classe? Pourquoi, selon vous?
- 8. Semble-t-il motivé à poursuivre son apprentissage du français?
- 9. Si oui, comment l'est-il?
- 10. Est-ce important pour lui d'apprendre le français?
- 11. Pourquoi (est-ce ou n'est-ce pas) important?
- 12. Est-ce amusant pour lui d'apprendre le français?
- 13. Pourquoi (est-ce ou n'est-ce) pas amusant?
- 14. Comment se débrouille-t-il dans ses relations avec les pairs?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Résultats généraux

- 15. Quelles sont les forces scolaires de J... en français?
- 16. Quelles sont ses difficultés?
- 17. Profite-t-il des apprentissages réalisés en immersion? Expliquez votre réponse.
- 18. Êtes-vous satisfaite, en tant qu'enseignante, des résultats scolaires de J...?
- 19. Expliquez votre réponse.

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Compréhension du français

- 20. J... comprend-t-il vos explications données en français?
- 21. Comment pouvez-vous dire cela?

- 22. Comprend-t-il mieux que les autres élèves de 3e année?
- 23. Comment pouvez-vous affirmer cela?
- 24. Lui parlez-vous en français?
- 25. Pourquoi lui (parlez-vous ou ne lui parlez-vous pas) en français?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Usage du français

- 26. Comment qualifiez-vous le français actuel de J...?
- 27. Parle-t-il français pendant les classes? Si oui, avec qui?
- 28. L'encouragez-vous à parler français en classe?
- 29. Souhaitez-vous que J... poursuive le développement de ses habiletés langagières?
- 30. Pourquoi le (souhaiteriez-vous ou ne le souhaiteriez-vous pas)?

RÉALITÉ ACTUELLE (J...): Perception de l'élève

- 31. Croyez-vous que J... réussisse l'année scolaire en cours?
- 32. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- 33. Pensez-vous qu'il soit heureux dans le programme régulier?
- 34. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- 35. Croyez-vous que J... aurait pu réussir dans le programme d'immersion? Expliquez.
- 36. Voyez-vous des avantages à ce qu'il ait commencé en immersion? Si oui, lesquels?
- 37. Voyez-vous des inconvénients? Si oui, lesquels?

RÉALITÉ PASSÉE (J...): Ne s'applique pas.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Différences et similitudes

- 38. Quelles différences percevez-vous entre l'immersion et les classes régulières?
- 39. Qu'est-ce qui vous permet de dire cela?
- 40. Quelles différences percevez-vous entre les apprentissages réalisés dans ces programmes?
- 41. Comment expliquez-vous cela?
- 42. Quelles sont les similitudes entre les deux programmes? Expliquez votre réponse.

PROGRAMME RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

- 43. Selon vous, quelles sont les difficultés générales rencontrées par les élèves en immersion?
- 44. Comment expliquez-vous cela?
- 45. La langue d'enseignement peut-elle être la cause de certaines difficultés?
- 46. Expliquez votre réponse.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion

- 47. Devrait-on mieux aviser les parents avant l'inscription d'un enfant en immersion?
- 48. Pourquoi (devrait-on ou ne devrait-on pas) le faire?
- 49. Devrait-on évaluer les enfants avant de les admettre dans un tel programme?
- 50. Pourquoi?
- 51. Devrait-on refuser l'accès à l'immersion à certains enfants?
- 52. Pourquoi (devrait-on ou ne devrait-on pas) refuser un tel accès?

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Programme d'immersion

- 53. Que pensez-vous de des programmes d'immersion?
- 54. Expliquez votre réponse.

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase précédant la décision: Ne s'applique pas.

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision: Ne s'applique pas.

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

- 55. Êtes-vous d'accord avec la décision des parents?
- 56. Expliquez votre réponse.

APPENDICE II

Texte des entrevues

LE DIRECTEUR DE L'ÉCOLE

How is W... this year?

W... is an happy boy this year. He feels confident in what he's doing. Madame J ... has him taught the grade two's and he knows the words and he just [] he's just doing at. Also in english, he is reading above grade level this year, in english, which we cannot believe but he's doing that. He has excellent word attack skills. He has got phonics and he can figure out those words. So he's doing fine in that area.

Does he like to work in the French Immersion program?

Yes he does like french. That was a wise choice to leave him there because he's gonna have the advantage of two languages and he likes the language. And [], he speaks it very much.

Why is he so happy in the Immersion program? Is there a reason explaining his happiness?

He is happy because he's mastering the language. He feels good about being able to do it and that's special for him. There is no feelings of failure. He feels that he has been successful.

He feels number one?

That's right. He feels number one.

Is there something makes him unhappy with being in the French Immersion program?

No, not really. He seems fairly happy this year so he's doing all right.

I remember when he was in grades one and two. He was not sad at all even if he had difficulties. He was just happy in school. Still the same?

Now, I think he has better health this year. He's not bothered so much with allergies. He seems to be out going and he missed very little school.

Is it important for him to be in French Immersion?

Yes, he seems to be. Again, it was a wise choice to leave him there. He likes that.

Do you think it is funny for W... to be in French Immersion?

I think he enjoys it. He enjoys the language and he likes operating the language. He is very proud to be able to dialogue or speak to him in french. He can speak to K..., his brother, in french so he has a conversation partner. And "mom" is very happy.

What is the subject that W... shows better results this year?

Math is still his strongest area.

And what is the area where he still has difficulty?

Work habits! Having him to finish his work on time.

But is there a specific difficulty academic area?

Not really. It's hard to dissociate whether it is his work habits or the subject. Like he doesn't write a lot, for example, in his journal unless he is very motivated. And maybe because he doesn't have to time to write it... like he is a slow worker.

So are you satisfied, as a principal, of W...s results?

Well, he is a quite example that we using in meeting of a child who may had has a learning difficulty but has succeeded in Immersion program and he is happy to stay there. He has been a good model and I talk about him in my meetings about why we had done this and still successful as so.

Do you think W... understands french structures?

He does, he helps the grade two's and tells them when they're doing wrong. He loves that. It is nice to watch the grade two's go over to W... and ask him something and he will show them.

What can you say about W...s french talking?

I'm not an expert on the quality of the french but he speaks french. He understands Madame J... and speaks with her in french.

Does he use it more often than he did before?

Yes he does. He does use it more often; you have to watch him to make sure he does.

Do you think W... will succeed this year? Is he going in Grade 4?

Yes, he is.

Successfully?

Yes, m'ame!

Do you think W... would have been more successful if he would have started in a regular class?

Not at this point Nancie. The reason of saying that is ... because he sees the advantage of the french, the french is reinforcing his english; and reverse. The [] have worked together to help them. It's quite important for W... to feel successful. If we had takken him out of French, I don't think we would have had that successful. And he feels special because he's got two languages and he succeeds in both of them.

How did he feel when he was into the below grades?

Emotionaly he was fine. He had some health problems a year ago which didn't allow him to do the kinds of things he wanted to do. Like he wants to run, wants to be in the [dash] and he couldn't

do that last year. He is able to do it this year. In fact, he competed in our field-day as a Junior boy. He didn't place first but he did well.

Did he like school at that time?

Well, I have to give credit to the teachers because we all maintain a good attitude in W... and I don't know how we did that but we did ... the teachers did. So he has a positive aspect about learning. He feels good about learn; he feels he can learn and he's not turned off.

So do you think he was happy even if he had difficulties?

I think he was. I think it's a lot of credit to teachers there.

And what made him unhappy then?

Well, the thing it would make him unhappy is he might see or he might put in the same effort as another child with less results. He couldn't understand why he has to work so much hard to get something where as somebody else might not have to put the same effort. That was difficult for him to [] with I think he's got that now.

What was difficult for him?

Writing was the most difficult area.

And it was before?

Well, you can take a look of his journal and you'll see that he's coming from long ways!

What was easy for him?

Math is easier for him. Now, he may have some difficulty with word problems in math. Understand what you have to do because it's a special language for math that he needs to be acquiesced with. He's doing all right but that's where his difficulty is.

He is an average student in math?

Average to over average in math.

Do you see improvement from last to this year?

Yes.

Did W... understand french structures before?

That's a difficult question Nancie...

Do you think french was the reason of W...'s difficulties?

W... could follow the models that you gave him but not always understood why you had to do it that way but he could follow the models and he will do that. He has no difficulties if he can find the french word it is in english word, then he goes on in french.

I remember W... didn't talk very much french in grades one and two. How about last year?

It's coming, it's improved every year. But he needs to be reminded to speak to his peers in french.

How is J... this year?

J... is a very young person and turns off of understanding what is happening to him. He doesn't really grasp that he is repeating a year. He hasn't really understand that. School is place you have to go to. He'll better be home playing out behind the house or in the sand hills. So he hasn't reach the level of understanding that W... has reached. He is just a very immature little boy. He doesn't work for himself; he works for the teacher. W... will work for himself. They are very different. Now, they are. W... takes responsibilities for his own learnings now. He is eager to read to you, english and french..

W... knows that he is working for himself?

Yes. J... doesn't see that yet.

Do you think J... likes to be into the regular class?

I think he likes to be in the English class because he doesn't have to work as much.

What makes him happy there?

That's hard to say. J... was fairly good in math but he's reached his level now. He has to work at it to get it. It doesn't come easy for him as it use to. For example, he has to memorize the addition tables, the multiplication tables. He doesn't want to put any time and any effort to do that. We constantly have to remind him to keep at.

And what makes him unhappy?

He has to sit down and work. He is not happy about doing that.

So is he more motivated about learning now?

Not really. He doesn't because his teacher has constantly to say: "You have to do it."

And how is the relationship with his new friends?

J...'s birthday being in December, he is an immature little boy and he still stands out as an immature little boy. He chooses to play with younger children like kindergarten and Grade 1.

You said that J...'s strongest school subject is math?

Yes, math is still his strongest area.

And what is his most difficult area?

Language is the difficult part.

Even in English?

Yes. He still has to reinforce it. Writing, reading and even the speaking. His language isn't mature yet. He doesn't use the words that he is expected.

Do you think J... would have less difficulty if he would have started in English?
Wouldn't make any differences.

So do you think J... benefits from being transfered in the English class?
I don't think so. I don't think it has made any differences. It maybe has simplified things for parents in term of helping him because they do help him at home. You know of course the father can't read. He has a disability there. We had J... tested too to see if he has the same kind of disability. He doesn't have the same kind of disability. What he has is a lack of attention, lack of concentration. We call that "attention deficit" and that's what he has. So he can't concentrate very long periods of time.

Can J... still understand french structures? He is a good student in French Core?
Yes, he is good in French Core.

Do you think he is the best of his class in French Core?
Oh yes! No question. He can explain the French Core to the other kids, what they have or should do. He thinks he is very practical.

Have you heard him speaking french this year?
In French Core, yes. I speak to him in french sometimes and he will respond in french.

Do you think he uses the learnings he had made in French Immersion?
Definitively. Madame A... would say. She said to me the first week: "How come he knows so much french?"

Do you think J... succeeded this year? Is he going in Grade 4?
He's going into Grade 4 but he is weak. Weak in writing and reading areas. That's because J... doesn't work at it. He doesn't push himself to do it. He's getting some resource help from Mrs He's doing all right; he reads but he doesn't read as well as W.... Hasn't stretch his imagination, not at all.

Do you think he is happy this year?
Yes, he's happy. He's happy as J... can be happy. He's rather not being in school but, he is happy.

Do you think J... would have had succeed in French Immersion?
Yes. I think if the parents have pushed him little harder, J... could have learned it. Cause he hasn't made as much of improvment in English; he really hasn't. The french could has reinforce what he learned in english. I think the parents were nervous about it. I told the parents: "If you think something miraculous is going to happen, I can tell you right now is not going to." I guess he will be the same. And that's pretty well the way it is being but the mom says he's improved a lot and his work is neater and that's so it is neater but he is still weak.

Do you see advantages for him to have started in French Immersion?
J... arises and turns off being aware that there are other things in life beside his little home. There is another language to learn. Actually, he likes french, he likes French Core.

Any disadvantages for him being in Immersion?
I won't see any disadvantages. Not at all. I think it's made J... grows and turns out. You remember when he started school, keeping him at his table where, he ran all over, jumped...

How was J... when he was in Immersion?
I don't think he was unhappy. I think he didn't like the work load. No I don't think he was unhappy with french itself. And I don't think he is happy at school. School isn't the best place where he wants to be. He still wants to be outside and play. He hasn't realize the importance of education and some of that may be due to the parents. They treat him as a poor little boy and don't insist... Not that they are bad parents; they are good parents, they are really caring parents but they don't say: "Now it's 7 o'clock and it's time for you to sit down and do some reading or some work." They don't say that.

What made him happy in Immersion?
Well he had good friends in Immersion and I think he'd liked to show off that he can speak the french. But again he didn't like the work.

What were his difficulties in Immersion?
Still the same. Still language related difficulties.

Was math his strongest area then?
It was and it's still the best area.

Is there any improvment in the fact that he has been transfered?
I couldn't tell you exactly Nancie where his improvment are. I don't think he has made any improvment from that [] if he would have stayed in the French Immersion. And then have the 25% of english in a 50% english next year. I don't think it would make any difference.

Well, he doesn't like school?
Generally, yes. Well not school but he doesn't like the work as associated with school. Having to sit down and work.

Do you think J... was happy even with the difficulties?
Yes because I don't think he was worried about that.

What differences can you see between French Immersion and regular programs?
I very strongly believe that one language support and reinforce the other and my proof for that is (I don't want to say this to anybody) I took out [] canadian test of basic skills which is in english to the grade fours. Now they haven't had math in english; is all done in french. Their

grade's score is several points higher than the English. Now I can't say that to my English people. I couldn't believe that!

So when you learn a second language, your skills are more arised?

There's no question Nancie. They are more aggressive learners. They attend because they have to listen carefully. They work with the language and they wouldn't know some of the words in English. But they manipulate the language and figure out what that meant. You can say that in your report!

What are the similarities between both?

They both are language oriented. Many of the skills that you learn in one language are transferable over to the other language. For example, we have a child in kindergarten who is in French Immersion, he can read in both English and French. Yes! You should hear him. I don't know if today is the day. Really! He came down to me one day and read a book in English and another in French! So it has to be transferred in ways. They have to be, that's all the way he could learn it cause in school he has been all in French.

What is difficult for every child in French Immersion?

What might be difficult is finding the opportunities where you can practice your French because it's pretty well contained in classroom. Once you leave the classroom, it's all in English. So they aren't as many opportunities as the first language do. If I'm gonna talk about changes, I would say this to you: once a French Immersion teacher has taught new vocabulary, new structures, it's really important that children get an opportunity to practice those in the class so you have more conversation, more interaction between the pupils and the [] pupils [] to get a chance to practice at. Quite often you might say once you taught a concept, you give children a chance to work with it aloud. Are following what I am saying? It's very important for them to do that.

Is it the way you and teachers are trying to resolve the problem?

Yes and we work at it in terms of French Immersion classes are more conversable than it would be in English classes because they need that opportunity to practice, now.

What are the differences between learning difficulty in F.I. and regular classes?

They are about the same because... well J... is a good example. He has difficulty in French Immersion with reading and writing. He got the same thing in English.

Do you think the language can be a reason of difficulties?

Certainly the fact that was French wasn't difficult for J.... He just have had a kind of a disability that affected whether language he is going to learn.

But is it possible for the second language to be the reason for failure in F.I.?

If you have a child who is language-disabled and has an auditory problem, the process could be difficult for child; I could see that. But for a "normal" child, no.

Do you think we should advise more carefully the parents before the registration in French Immersion?

A lot of these choices are parent's decisions and if a child has an auditory process deficit, the child has difficulty sorting out in his head, like it goes in to the ears all right but the brain doesn't translate it correctly, that child has gonna have difficulty in whether language he does because he will require special needs from the teacher.

Are you agree with testing a child before kindergarten to see if he will be able to do F.I.?

No m'ame. I do not. We shouldn't do that.

And could we refuse a child in F.I.? Have you done that?

No, no. If a parent is motivated, his child will be motivated too.

Do you believe that the F.I. program, at school, is adequate?

Obviously! It's very good! We are very happy with it.

Is there any improvement to make regarding this program?

As we know more and more about F.I. and as more and more resources have become available to us, better we get. Like we started out with "Luc et Martine" which was not a good series. Now we have "Cataract" which is just great... Experience and the availability of resources are certainly improved.

Are Johnathan and W... representing negative vision of Immersion?

Let me give you an example. This year in our kindergarten, we have 28 French Immersion kindergarten and 26 in English. Next year we'll have 22 French Immersion kindergarten and about the same in English. So it doesn't seem to have an effect.

So the successful of the others is more revealing?

Yes. The Immersion program has been set as success that it scares other peoples, the English community.

Was it hard for you to make the decision regarding the two boys?

I certainly took time to gather data about them because it's not something we take in lightly as a serious matter. What I tried to do is to provide as much background material and information to the parents as possible and not make the choice for them. That was important. They came to this realization. I gave them time to think about it. I said: "Here's what I have; there's all the information, here's the results of any testing we have done through the psychological services. I shared it all with them and I said: "I want you to take some time to think about it. Not just a week; you can think all over summer if you wish. And they did.

How were parents? Were they mad, sad, disappointed?

No. Mrs W... said she let him start school too early; she should have kept him back another year. She realized what she should have done. Now as far as the B...s are concerned, they understand J... well. They have an understanding that he's still a little boy and that he's not growing as fast

emotionally as maybe some other children. They are happy with their choice because they see that he is improving and that he is progressing.

Decisions were made by the parents. Do you think they are both the best for each child?

It's good in the fact that it's satisfied the parents. The parents are satisfied then obviously, there's harmony in the home and harmony in school.

Are the parents satisfied with their decision?

As far as I know, they are satisfied.

In future, if you meet another learning-disability situation in F.I., how will cope with it?

I will encourage parents if they had chosen French Immersion program, I will encourage them to leave them in French Immersion. They aren't gained anything by switching from one to the other because if he's going to have learning difficulty in French, that's going to happen in English! Just the same! And he is still matter of being the [] right [], the right resources for teach this taught. His progressing are slower but he will make it! There no question, he will make it.

You answered my last question. I wanted to ask you if we should switch or not a child with learning difficulties in French Immersion to the regular class?

From all the experience I had now, I would say do not switch them. I wouldn't have made that choice when I first started out. The experience has thought me that there's no difference.

PROFESSEUR D'IMMERSION DE 3e ANNÉE

Comment va W... cette année? Est-ce qu'il aime travailler en français?

Non. Non pas du tout. Il n'aime pas le travail; il le fait mais il n'aime pas.

Est-ce que c'est parce que c'est en français?

Non, je pense que c'est W.... Il est paresseux. Ça ne fait rien si c'est en anglais ou en français.

Ce serait la même chose?

Oui.

Qu'est-ce qui le rend heureux dans le programme d'immersion?

Il aime la lecture cette année. L'année passée, il n'aimait pas du tout mais cette année, il aime la lecture. Il peut bien lire. Il peut bien faire les mathématiques mais d'habitude il peut faire toutes les choses en anglais. Il parle anglais, il parle à moi en anglais, il parle aux autres élèves en anglais...

Il faut encore lui rappeler de parler français?

Oui.

Qu'est-ce qui le rend malheureux? Des choses qui ne lui plaisent pas?

Je pense que non. Il n'a pas beaucoup d'enthousiasme mais il fait tout ce que je lui donne mais je pense que non.

Crois-tu que c'est important pour lui d'apprendre le français?

Oui, du moins il aura une autre langue. Maintenant, il sait comment lire en français et en anglais. Il comprend tout ce que je dis. Je pense que oui c'est important pour lui. Ça lui donne un plus quand il cherchera du travail plus tard.

Est-ce que ça semble amusant pour lui d'être en français?

Non pas vraiment. Pas avec l'école. C'est l'école.

Est-il motivé à apprendre, à continuer?

Non, je ne pense pas.

Pourquoi?

Oui, je lui trouve, je ne sais pas si paresseux est le mot juste mais je pense que c'est ça. S'il faut le faire, il va le faire. Il manque d'enthousiasme. Mais je ne sais pas si ça c'est un problème avec la famille aussi. Sa maman qui pousse toujours L... et qui n'a pas de temps pour W.... Je ne sais pas si c'est ça ou non.

Quelles sont les matières scolaires où W... se débrouille bien?

La lecture et les mathématiques aussi. Quand on fait le travail dans le cahier, il n'a jamais fini. Les autres élèves finissent 6 questions et W... est en train de finir la première. C'est toujours comme ça. Si je travaille avec lui, et c'est seulement W... et moi, il peut faire tout. Aussi s'il le fait oralement. Mais il n'y a pas assez de temps, peut-être c'est ça le problème.

Il me disait que ce qui était difficile c'était les mathématiques parce qu'il y avait beaucoup de choses à faire et très peu de temps!

Ça c'est le cas avec W.... Il me dit toujours: Si je peux aller dehors cette récréée, je promets que je vais faire mes devoirs ce soir." Et c'est pas fini!

Crois-tu que le français soit une cause de ses difficultés?

Non. Je pense que le français... On peut lire phonétiquement en français et c'est beaucoup plus facile de lire phonétiquement en français qu'en anglais. Je pense qu'il a appris comment lire en français et je pense que maintenant c'est plus facile de lire en anglais parce que s'il avait commencé en anglais... On ne peut pas lire phonétiquement vraiment en anglais parce que c'est pas phonétique, la langue n'est pas phonétique comme le français. Je pense que c'est plus facile pour lui. Je ne sais pas mais c'est ce que je pense.

Penses-tu que l'année supplémentaire au primaire soit bénéfique pour W...?

Oui. Je dis ça à son papa. Maintenant il est le roi de la classe. Il est fort, pas le plus fort en lecture mais il est fort en lecture. Il est le plus fort en éducation physique et il aime ça.

Il me disait qu'il n'était pas le meilleur mais qu'il était bon!

Oui, il le sait. Il sait qu'il ne peut pas bien écrire mais il peut faire les choses oralement. S'il écoute une histoire et que je questionne, il ne peut pas répondre. C'est parce qu'il rêve.

Manque d'attention?

Oui.

Es-tu satisfaite de ses résultats?

Oui. C'est mieux mais je veux le pousser un peu plus fort mais c'est mieux cette année.

Est-ce que W... comprend les explications en français?

Oui, bien sûr.

Qu'est-ce qui te permet de dire cela?

Il peut lire n'importe quel livre. J'ai pensé que peut-être il prononce les mots mais qu'il ne sait pas ce qu'ils veulent dire. J'arrête à chaque instant et je lui demande: "Qu'est-ce que ça veut dire ce mot?", je lui pose ces questions et il peut toujours répondre.

Comment qualifierais-tu son français?

Il peut bien comprendre, il ne peut pas parler! Il dit les choses comme: "Il a broke son arm" on sait qu'il connaît le mot pour casser, pour bras.

Parle-t-il en français dans la classe?

Avec beaucoup d'encouragement!

Lit-il des livres en français?

Oui.

Est-ce qu'il les choisit tout seul ou dois-tu le lui indiquer?

Non, il va les choisir lui-même.

Crois-tu que W... réussisse son année scolaire?

Oui.

Est-ce qu'il va en 4e année de justesse ou avec succès?

Je pense qu'il va réussir. Il comprend tous les concepts mais il ne peut rien écrire.

Penses-tu que W... aurait été meilleur élève s'il avait été en anglais?

Non.

Pourquoi?

Je pense qu'il aurait les mêmes problèmes. Il est paresseux. Et comme j'ai dit je pense que c'était plus facile pour lui d'apprendre à lire en français. La langue orale n'est pas un problème pour lui. Je pense que ce serait la même chose.

Avant cette année, penses-tu que W... aimait l'école en français?

Non.

Pourquoi?

Par exemple, l'année passée, il ne voulait pas travailler avec M. G... parce qu'il a dit qu'il ne faisait pas partie de sa classe et ça l'a dérange beaucoup. Si je disais qu'il y a une journée pédagogique ou un congé, c'est toujours lui qui disait: "Yahou!" Ça c'est tous les élèves, mais...

Est-ce que c'est différent cette année?

Oui. Je le trouve beaucoup plus tranquille cette année. Il ne dit pas qu'il aime l'école, il ne dit pas qu'il déteste l'école. Il ne dit rien. Il fait tout ce qu'il faut et c'est tout.

Qu'est-ce qui le rendait heureux alors? Qu'est-ce qu'il aimait faire?

L'éducation physique.

Et cette année, il y a autre chose comme la lecture?

Oui. Je pense qu'il aime faire ça. Il n'aime pas faire les activités quand il faut écrire quelque chose mais je pense qu'il aime lire.

Qu'est-ce qui le rendait malheureux?

Le travail avec la 2e année. Le travail, l'école en général. C'est comme j'ai dit, il n'est jamais malheureux mais il n'est jamais heureux.

Quelles étaient les difficultés de W... l'année passée?

Surtout la lecture. Il ne peut pas bien écrire. Il ne peut pas écrire entre deux lignes. Il écrit toujours les numéros et les lettres à l'envers. Cette année, c'est les "p" et "b" encore les numéros "3" et "5". Une chose qui est très étrange c'est qu'il peut lire phonétiquement, il sait quel son chaque lettre fait même les combinaisons des voyelles qui sont plus difficiles mais quand il écrit, il ne fait pas la même chose. Il peut, presque tout le temps, deviner la première consonne mais jamais les autres. Je ne sais pas pourquoi. C'est bien étrange. Il sait "eau" c'est toujours "o" mais s'il écrit le mot chapeau, on ne trouve jamais "eau". J'ai trouvé qu'A... faisait la même chose. Elle peut lire les livres de la sixième année mais elle ne peut rien écrire. Peut-être que c'est une étape du développement et qu'un jour il y aura une lumière!

Quelles étaient ses forces scolaires?

L'éducation physique! J'ai trouvé que toujours, il peut faire les mathématiques, il n'y a pas de problème mais par exemple, cette année et l'année passée, il a commencé à mémoriser les feuilles de multiplications et il aime jouer les petits jeux avec ça. Il aime vraiment gagner.

Penses-tu que l'année passée, W... comprenait le français?

Oui. Je n'ai jamais trouvé qu'il avait des problèmes avec le français.

Parlait-il français?

Pas beaucoup. Si je lis une histoire et que je dis: "W..., comment s'appelle la petite fille de cette histoire?" Il peut répondre. Il comprend toujours tout ce que je lui dis mais...

Penses-tu qu'il était heureux dans le programme d'immersion?

Non. Je ne sais pas du tout.

Penses-tu que J... aimait l'école en français?

Oui. Il est toujours heureux. Il sourit toujours.

Qu'est-ce qui le rendait heureux en français?

Il aimait être avec les autres élèves. Il aime parler avec les élèves et jouer les jeux en éducation physique et ça ne fait rien à lui ce qu'il fait.

Qu'est-ce qui le rendait malheureux?

Je ne sais pas.

Semblait-il malheureux en immersion?

Pas vraiment non. Comme j'ai dit, avec W... ce n'est pas l'immersion, c'est l'école. J... non. Il n'aime pas aller dans la classe de Mr G.... Ce n'est pas qu'il n'aime pas travailler avec les 2e année. Il ne veut pas que les autres pensent qu'il ne peut pas faire le travail de la 3e année.

Quelles étaient les difficultés de J...?

J'ai toujours pensé avec J... que c'est parce qu'il est trop jeune. Il n'est pas prêt pour l'école. Ça allait venir. Mais si J... était en maternelle, il serait très heureux!

Quelles étaient les forces de J...?

Rien. Tout était difficile. Comme j'ai dit, je pense que c'est parce qu'il était si jeune. Je pense que maintenant il fait du bon travail.

Est-ce que J... parlait avec les autres en français?

Pas avec les autres mais avec moi oui.

Devais-tu l'encourager à le faire?

Oui, un peu mais il peut bien parler en français. Quand il faisait une présentation de "Montre et Raconte" ou quelque chose comme ça, il pouvait bien parler.

Lisait-il des livres en français?

Non. A la fin de l'année, en avril ou en mai, W... a commencé à lire mais J... n'a jamais commencé à lire.

Penses-tu qu'il aimait ça être en immersion?

Oui. Je pense que oui. Il n'a rien dit. Il n'a jamais dit que cela serait plus facile s'il était en anglais. Je pense que une fois que les élèves sont en 3e année, ils commencent les cours en anglais, ils pensent que l'anglais c'est beaucoup plus facile parce que ça vient beaucoup plus vite que le français. Je pense que la 3e année c'est une année difficile parce qu'ils pensent: "Hum, c'est beaucoup plus facile en anglais. Pourquoi est-ce que je fais ça?"

Et que se passe-t-il une fois en 4e année? Pensez-ils de la même façon?

Un peu mais on dit toujours ici à l'école: "Nous sommes fiers!" et moi je dis toujours quand on fait les présentations dans le gymnase: "Vous êtes la seule classe à bien comprendre ce qui se passe sur la scène! Vos parents sont si fiers de vous!" Mon fils ne dit rien cette année, qu'il ne veut pas apprendre le français mais je sais qu'il trouve l'anglais beaucoup plus facile. Quand il lit, il ne lit pas tous les mots, il sait ce qui va suivre...

Mais est-ce que l'anglais ne deviendrait pas plus facile parce qu'ils ont commencé en français?

Oui, je suis certaine.

Si on demandait à un élève de 4e année au régulier: "Est-ce que l'anglais (langue arts) est facile"? Peut-être répondrait-il "non"?

Je pense que c'est vrai. Ce que je veux dire c'est que l'anglais ce n'est pas facile mais c'est plus facile que le français.

Quelle(s) différence(s) vois-tu entre le programme d'immersion et celui du régulier?

Les élèves. J'ai toujours pensé qu'ils peuvent bien écouter. Ils sont beaucoup plus attentifs parce qu'il faut faire bien attention pour comprendre tout ce qui se passe dans la classe. Mr M... dit qu'ils sont plus agressifs. Ils sont plus motivés. Je pense que c'est ça aussi. Je ne sais pas s'ils se sentent meilleurs que les autres élèves de l'école. Je ne sais pas. Mais je dis ça toujours!

Vois-tu des similitudes dans les deux programmes?

Oui, c'est pareil. Ils ont les mêmes unités de travail pour chaque année.

Qu'est-ce qui est difficile pour chaque enfant en immersion?

Je pense que c'est la lecture. C'est parce que, je sais que ça arrive en anglais aussi mais beaucoup plus en français. Ça arrive que les élèves lisent un livre et rencontrent un mot qu'ils n'ont jamais vu, qu'ils n'ont jamais entendu et ça arrive beaucoup. Ça arrive en anglais mais d'habitude ils ont entendu ce mot du moins quelque fois. En français et surtout avec les professeurs comme moi, je ne

peux pas augmenter leur vocabulaire parce que j'ai un vocabulaire qui est comme ça, qui est confortable pour moi et ça c'est pourquoi ils ont besoin d'un professeur qui est vraiment français pour augmenter leur vocabulaire. Je pense que ça c'est la chose la plus difficile.

Comment pourrait-on traiter cette difficulté?

C'est pas facile. Mr M... m'a dit: "Tu vas enseigner l'immersion" et j'ai dit: "Non, je ne peux pas". Il a dit: "Oui, je sais que tu peux enseigner l'immersion" mais il ne sait pas. Même les "superintendants", personne n'est jamais venu ici pour me voir, pour voir si je peux bien enseigner.

Même s'ils venaient, ils ne comprennent pas le français!

Non. Si les élèves sont bien assis, s'ils ne font pas de bruit, tu es un bon professeur! Ça c'est dommage mais je ne sais pas ce qu'on peut faire. Bien sûr ça va mieux si on peut avoir des professeurs qui sont vraiment français mais ils s'en vont tous... C'est pas possible. Je ne sais pas si on peut résoudre ce problème et ça c'est un problème. Je pense que ça c'est pourquoi Mr M... a donné mes élèves à Madame W... cette année. Ils peuvent y aller deux fois par semaine, ils peuvent entendre une autre voix. C'est pourquoi je dis je ne veux jamais enseigner deux fois la même classe.

Crois-tu que l'on devrait mieux informer les parents avant l'inscription d'un enfant en immersion?

Oui. C'est complet. Il y a des présentations ici, ils peuvent visiter la classe, on a fait une autre présentation cette année. Des élèves de ma classe sont venus ici ce soir là et j'ai fait une leçon avec eux sur le tapis et les parents étaient ici.

Penses-tu qu'on devrait évaluer les enfants avant de les admettre dans un programme d'immersion?

Non. Quelqu'un est retourné en anglais cette année, il était dans ma classe. Il était très faible en lecture; il peut bien comprendre le français mais c'est la même chose, il a des difficultés en écriture. Il peut bien faire les mathématiques et il comprend ce qu'on dit à lui. Mais on a fait les test et il a un problème avec la langue et sa maman a décidé que ça va mieux s'il est en anglais. Je pense que maintenant il n'est pas fort en anglais mais il n'est pas le plus faible non plus. Mais ça c'est après la 2e année.

Penses-tu qu'on devrait refuser l'accès à l'immersion à un enfant qui semblerait éprouver des difficultés?

Je ne sais pas. Avec ce garçon, c'est sa maman qui a décidé. Mr M... a dit: "Oui peut-être que ça va aller mieux en anglais". Mais comment est-ce qu'on va savoir ça en maternelle? Je pense qu'on doit les laisser commencer et s'il y a un grand problème, ils peuvent changer, c'est pas trop tard.

Comment trouves-tu le programme d'immersion? Quelles améliorations pourrait-on y apporter?

Moi, je l'aime beaucoup. Comme j'ai dit, la seule chose c'est les professeurs! Le programme, je trouve ça très bien.

Au moment de prendre les décisions à propos du cheminement des deux garçons, as-tu été consulté?

Oui.

Comment ça c'est passé pour W...?

Avec W..., c'était plus facile parce qu'il est né le 31 décembre, il est si jeune et on a pensé qu'il n'a pas de problème, c'est seulement son âge. C'est la même chose avec J... Il est né en décembre aussi. Il est si jeune. Il n'est pas prêt, pas du tout, pour la 4e année.

As-tu personnellement consulté des documents avant de donner ton opinion?

Mr M..., je pense que c'est le livre. C'est lui qui lit et qui sait. Moi, je ne fais jamais une décision comme ça moi-même. Je donne mon opinion et on a parlé aux parents. Madame He... a déjà travaillé avec les deux et Mr G... qui a travaillé avec eux...

Penses-tu que ton opinion ait joué dans les décisions prises?

Non, je pense que c'est Monsieur M... qui a fait penché la balance.

Crois-tu que les décisions prises sont les bonnes pour chaque garçon?

Bien sûr. Je ne sais pas pour J..., je ne peux pas dire parce qu'il n'est plus dans ma classe mais pour W..., c'est la meilleure chose qui pouvait lui arriver. Je pense qu'il est beaucoup plus confiant cette année même s'il n'est pas heureux!

Si c'était à refaire, suggérerais-tu le même cheminement?

Oui, bien sûr!

PROFESSEUR EN CLASSE RÉGULIÈRE DE 3e ANNÉE

You teach a split-class, grade 2-3, right?

That's right, in english.

How many pupils do you have in each grade?

Now... 12 in grade 3 and 15 in grade 2.

How is J... this year?

Independently, he is probably reading a late grade 1 level in english or early grade 2 level. His instruction level is maybe a bit higher than that, maybe 2.5 or 2.6 grade level. He has showed a great deal of progress this year in english from what he can read at the beginning till now, he's increased about a great level according to the testing that had been done. If you want to talk to Mrs He..., she can tell you. She's the resource teacher. She also worked with him. So it was decided after the first term, that he was behind the average of the class and perhaps resource help when he had one to one instruction would help him so he had received that for the last two terms. So two of the three terms, he has been getting an extra help in reading.

Do you think he is happy this year?

Yes, I do. There has been a few times that he has been unhappy and that is when I'm after because he hasn't done some work which hasn't been that frequently. He's usually pretty good this year. Now

I don't know what happened other years but I have heard he didn't do his work; he was just sat back put his feet up and refused to do it. That's what I've been told by other people and we haven't really experienced that. The purpose that I've got from his mother is that he's having a much more positive attitude this year. She said things are coming home, he has finished it for one thing, so she's pleased with that. She said it's much neater, she said he talks about school at home this year and he didn't before. They talk about we're doing this in math, we're doing division let's do some dividing questions. Or he has pick up books now at home and try to read the words which she said he didn't before. Of course, this is a repeat; he's repeated. He should be in grade 4. So and in way he is immature, academically immature compared to the other children, like his birthday is in December, that doesn't help the situation and I'm not sure about the home environment, I'm not sure how much stimulation he has at home but anything that I've sent home, I've got response from the mother that she's tried to get him to finish it.

Do you see something that makes him unhappy?

Something that makes him unhappy? This year? I think there has been only a couple of time that he has been unhappy that I can see. That's when he hadn't done anything for you know, like he had the time to do something and he hadn't done anything. There were a couple of occasions that this happened and I've really been after him and he cried and I had said: "What's wrong? Are you tired?" There he was very unhappy.

But is there a specific subject which makes him unhappy?

Not really. He doesn't say that he doesn't like. Perhaps if you wanted to read to his body language, he doesn't volunteer a lot in reading. You have to watch him as a teacher, keep him on track as a teacher. If we listen to a tape and I want the children to follow the tape in their books, because we gonna stop to a certain point and discuss it, he may not be following. He needs the teacher guide; he does much, much better in a very small group, specially one to one, but he doesn't reach that in a large situation.

Is he motivated this year to go on?

He likes math, I would say yes, he's motivated in math. During lessons in math, he likes to put up his hand, he likes me to mark his book, he wants to know how he has done. He is disappointed if he hasn't got most of them right, in math. In reading, he is not keen, not a keen student. If he has some free time, he wouldn't go and search a library book out and read independently because of the pleasure of reading. He doesn't seem to have a pleasure to read as yet but if we do read stories together and discuss it, he gets the hummer, he'll [] you know, he will join in to the group discussion or if I read a story aloud, he will respond; that way, I can see pleasure. But he hasn't arise the self-pleasure. It's been introduced by teaching motivated reading to him.

Do you provide more time to J... because he's coming from Immersion?

I wouldn't say that it was because in was in French Immersion, no. But yes I would say that he's receiving more help from Mrs He... Not from me; I have 27 children. Peers help and they're very supporting him. They know he's not a strong reader. I wouldn't say it was because he was in French Immersion. I think perhaps his personality... maybe he would have been behind in English too even if he wasn't in French Immersion. The psychologist tested him were you told this? Basicly, he tested fairly average on the I.Q. test but went higher in the visual area. And my theory, I can see that french will definitely in kindergarten be very auditory. He's more like a visual learner. Right now, he doesn't hear the phonics sound to apply correctly. He's inventive spelling, very inventive not conventional. So perhaps whether he was in english or french, he would have been the same.

What subject seems to be more easy for him?

Probably math as long as he doesn't have to read a lot for word problems.

What is still difficult for J... at this point?

Reading, just reading.

How about writing?

His hand coordination improved quite a bit. He's started to hand right and I think it's average. He writes a half of a page in his journal and makes a picture on the top and that's average.

Are you satisfied as a teacher of his work?

Pretty well yes. I'm worry about his reading. His reading level is a way behind. I can say he has made I'm sure he's gained at least a year or more this year. But he's still a way behind his peers. He's going to need resource help next year in the Junior program grade 4 because he has been getting a lot of help this year and grade 4, it's so much more independant than a primary class. The teacher assignes then he'll do and I think if he doesn't have someone to watch him then he may not do.

Is he going in grade 4 next year?

He will be in grade 4 with as it written on the report card, he will continue to receive resource help. That will be from the Junior Special Education teacher.

Do you think J... would have succeeded in the French Immersion Program if he would have stayed there?

I don't know. I would have to see what happen to other []. This is not the first French Immersion class, I mean it's been done before and it's been done in another language. I have to see studies to make an assessment to that comment. But I think that I can see him, no matter which language he would be in, he will perhaps have trouble. And maybe because he has so much difficulty, maybe he wasn't understanding everything. Even in english, he doesn't always understand; he needs a lot more, an explanation than another child. There are a lot of examples. Maybe if you're trying to teach him in french, maybe he takes more than still beginning through. Maybe he isn't grasping in english. His mother said that he was, she said to me that she felt that he wasn't understanding what was going on part of the time and that was his problem. Each grade based on skills and he had been in grade 3 and perhaps he hadn't got the first skills and then she thought that he was just frustrated and did know how to deal with this so his attitude was set back and do nothing. This is what she told me. But that may happen in English next year. Next year is gonna be very hard for him; I really think so. I'm worried about him. And we said that to the mom. But the mom still says his attitude

is much better this year. He seems happy, she said, and cheerfull about coming to school; he's even talked the class that he has been in grade 3 before. He doesn't speak negatively of french to me.

This morning, he spoke to me in french. He still remembers some expressions as "comme ci, comme ça". It was interesting to see that!

I'll tell you why I'm worried. I worry that, with my child, that they get to grade 3, then they're be able to read neither language. And in grade three, it's getting harder. We expect that they can read so much independently. You put them in French and you think it's the best thing for them and on the other side you find half-way in grade two and they can't read any french. And you said: "Oh my godness, they're gonna be in grade three next year and they can read any french!" And then you think "Maybe if they had been in English..." You try to figure out which is the best for the child and I can see some few change. I believe that some people are language oriented and some people are mathematical oriented and some people are lucky to be both. I have three children for my own. My oldest one is definitely language oriented. My second one isn't. I'm language oriented; my husband isn't. He works for engineery and his language, his grammar, his spelling... you know, when he writes down, I can't even read his spelling sometimes.

Do you see advantages for J... to have started school in French Immersion?

I don't know. Perhaps if you interview the French Core teacher, she might have more to say than I do. I don't really see him talking in french and I really don't know what he does in her classroom.

Any disadvantages?

I can't say that. He probably may have the same problems of learning in english than in french.

From your point of view, do you see any differences between the French Immersion program and the regular one?

At this school? You will be better to ask someone like the principal. We [] have a job and we stay where we are and we don't get into the other classes and don't know what happens and I see... there are so many children in the playground...

But can you see something different from your own experience?

Well, I know that the grade 3 teacher has the same math than I do. They probably have the same material and they switch the language on that.

Do you think there's enough information about Immersion before the registration of a child?

I think so. I guess it's a personnal decision and I guess that you can't always tell how the child is going to be. I think it's the parent decision and nobody has... and I don't think anybody should try to influence them because I think that if they were influenced, really pushed, they might have a negative attitude later if their child doesn't do it even if their child is happy in English and do well. They would say: "They really thought I should put my child in French Immerison and now my child is not doing well."

Then should we evaluate before any registration?

It's really hard to test when they're young. I know from the psychologist, even when she does test in grade 2 or 3, that is really hard to get them reading and sometimes she said that she couldn't get them to reading; we will have to test again in a couple of year. I wonder myself of maybe children [] left in English and have a late French Immersion. That's not offered here in L... County. And then the parents could see how they are doing and maybe then the teacher could say: "this is a candidate". Although then again, it may become an enrichment. But at least... teacher is the best one to give an assessment to say probably this child will do it. I have to go. Do you have more questions?

A last one. What do you think about Immersion?

I think it's fine but then again if your child is in it and he's not doing well and you're totally english parent, I think that you could possibly be unhappy with it if your child is not doing well. But then again if your child was in English and wasn't doing well, you might be unhappy with that too. I think if you're in Immersion and your child is doing wonderful then I think that you have a positive experience. I think a lot has to do with how your child is doing at school and if your child is having success and a positive experience at school then even the parent or the teacher will feel positive about school and the system and no matter whether it is english or french.

W...

Comment ça va à l'école maintenant?

Bien.

Pourquoi ça va bien?

Parce que je peux faire les choses maintenant.

Aimes-tu travailler en français?

Oui.

Pourquoi aimes-tu ça?

Je ne sais pas.

Qu'est-ce que tu aimes faire à l'école?

Lire, le journal et les mathématiques.

Qu'est-ce que n'aimes pas?

La calligraphie parce que c'est difficile.

Qu'est-ce qui te rend heureux, content de toi?

Quand je a fini mon travail et quand Madame J... dit: "Excellent W..."

Qu'est-ce qui te rend malheureux?
Je ne sais pas.

Est-ce important pour toi d'apprendre le français?
Oui.

Pourquoi est-ce important d'apprendre le français?
Parce que quand je vas aller à Québec, je vas parler en français. Quelques fois je parler en français avec K... et mon maman ne pas comprendre!

T'aimerais ça aller à Québec?
Oui. Ma maman va emmener moi peut-être à l'été.

Est-ce que c'est amusant d'apprendre le Français?
Oui parce qu'on fait toutes les choses.

Dans quelle(s) discipline(s) es-tu le meilleur?
Dans la lecture et dans le journal.

Pourquoi penses-tu cela?
Parce que je peux lire tous les livres maintenant.

Dans quelle(s) discipline(s) as-tu de la difficulté?
Dans la calligraphie.

Pourquoi penses-tu cela?
Parce que c'est très difficile.

Comprends-tu Madame J... quand elle parle en français?
Oui.

Qu'est-ce que tu fais quand tu ne la comprends pas?
Je lève mon main et je dis: "Pardon" Parfois les autres me demandent: "Qu'est-ce que ça veut dire?" et je peux répondre.

Me comprends-tu bien lorsque je te parle français?
Oui.

Est-ce que tu parles français à l'école?
Oui.

Toujours?
Pas à les récrés.

À la maison?
Avec K..., avec L... mais pas tout le temps. Elle a oublié le français.

Pourquoi parles-tu français à la maison?
Parce que les autres ne comprennent pas et pour je ne pas oublié le français.

Pourquoi parles-tu en français à l'école?
Je dois!

Oui sinon Madame J... va dire: "W...!" Est-ce qu'elle fait cela Madame J...?
Oui, des fois.

Est-ce que tu regardes la télévision en français W...?
Pas à la maison. Pas beaucoup.

Pourquoi?
Je pas comprendre les mots.

Est-ce que tu lis des livres en français?
Oui je a lu un à toi!

Est-ce que tu vas parler français quand tu seras grand?
Je vas aller en vacances.

Qu'est-ce que tu aimerais faire plus tard? Quel métier?
Je veux faire la NHL dans le hockey mais je sais je ne peux pas parce que je pas assez good. Je vas pas être grand, c'est pour ça.

Est-ce que tu penses que ça va bien à l'école cette année? Trouves-tu que tu es bon?
Oui.

Pourquoi dis-tu ça?
Parce que je finis mon travail et ça c'est bien.

Aimerais-tu ça être meilleur en français?
Je suis pas le meilleur.

Est-ce que tu es bon?
Oui.

Aimerais-tu ça être le meilleur?

Oui.

Qu'est-ce que tu dois faire pour être le meilleur?

Pas parler.

C'est facile?

C'est difficile.

Te rappelles-tu quand tu étais dans ma classe? En deuxième année, on était dans cette classe!

Non en troisième... oui, en deuxième aussi. Je a passé toute ma vie là!

Amais-tu ça venir à l'école?

Oui.

Amais-tu ça l'école en français?

Oui.

Pourquoi?

Je dois penser. Je l'aime quand on a faire cut out the paper.

T'aimais bien découper du papier?

Oui et les centres.

Qu'est-ce qui était le plus amusant pour toi. Qu'est-ce tu aimais le plus?

Couper le papier.

Qu'est-ce que tu n'aimais pas?

Quelques fois les grands livres je pas aime ça.

Amais-tu faire la peinture?

Oui.

Le journal?

Je l'aime le faire mais je fais pas le best.

Les centres?

Oui beaucoup.

Jouer?

Je aime quand on a le gymnase et dehors.

Te rappelles-tu de quelque chose qui t'as rendu très heureux, très content?

Je remember quand je as fait mon histoire de grenouilles et tout le monde va comme ça: "Wow!" Et quand tout le monde a dit: "Viens voir". J'étais au sable dans les centres...

Tu avais fait un château de sable pour la grenouille?

Oui, ça c'est quand j'étais content. Et j'ai a écrit sur une feuille de papier et tout le monde a dit: "C'est bon".

Te rappelles-tu de quelque chose qui t'as rendu malheureux quand tu étais dans ma classe?

Rien du tout?

Non.

Comprenais-tu bien quand je parlais en français?

Oui.

Est-ce que ça arrivait parfois que tu ne comprenais pas?

Non.

Est-ce que tu parlais en français quand tu étais dans ma classe?

Oui mais plus maintenant parce que je pas sais assez de mots.

Avant, tu ne savais pas assez de mots?

Oui et je a got more.

Regardais-tu des émissions de télévision en français?

Un peu.

Parlais-tu français à la maison?

Un peu mais beaucoup là.

Lisais-tu des livres en français?

Oui.

Lis-tu plus de livres en français maintenant?

Juste les mêmes. Maintenant, last month, je as lire beaucoup parce que on a une thing et si tu lis un livre, tu peux get un dollar... pas un vrai comme dans ton classe. Je as get un avion dans ton classe et je still have it.

Trouvais-tu que ça allait bien à l'école quand tu étais dans ma classe?

Oui.

L'année passée?

Oui.

Et cette année, est-ce que c'est pareil ou si c'est mieux?

C'est le même.

Aurais-tu aimer ça être en anglais?

Pas tout le temps, je pas aime mais un.

T'aimes ça avoir un peu d'anglais?

Oui.

As-tu des amis dans la troisième année de Madame Wil...?

Oui.

Est-ce que c'est pareil dans la classe de madame Wil... et dans la classe de Madame J...?

Je pense que c'est pareil.

Pourquoi est-ce pareil?

Je ne sais pas.

Est-ce qu'il y a des choses qui ne sont pas pareilles?

Oui. On a faire le "Munch Book". Je dois montrer ça à toi.

Qu'est-ce qui est difficile pour tous les amis en français?

Parler anglais dans français maintenant c'est pas difficile. Les mathématiques quand on fait les test c'est pas.

Pourquoi est-ce que c'est difficile?

On a beaucoup dans juste petit peu de temps.

Qu'est-ce que tu aimerais voir changer ou voir disparaître dans ta classe?

Quand on va dans le gymnase et on va dehors et on jouer au base-ball tout le temps, on joue au base-ball. Je veux juste quelque temps... pas tout le temps.

Qu'est-ce qui est correct comme ça?

Les jeux dehors.

Pourquoi?

C'est beaucoup de fun, j'aime ça.

Est-ce que ça te dérange de répéter la 3e année, de ne pas être en 4e?

Oui. Mais ils faire beaucoup de travail. Quand je vas en sciences sociales, je vois tout le travail et je peux pas understand parce que c'est toute dans []. Je pas penser je vas dans cette classe. Je use to manque but...

Ça semble difficile?

Oui.

Étais-tu d'accord pour rester en troisième année?

...

Est-ce que maman t'en avait parlé? A-t-elle dit: "W..., peut-être que tu vas rester en troisième année"?

...

Qu'est-ce qu'elle t'a dit maman?

Ce que tu as dit.

Qu'est-ce que tu as pensé?

Je penser je veux pas rester en 3e année.

Maintenant es-tu content?

Non.

T'aurais aimé être en 4e année?

Oui.

Même si c'est difficile?

Mais je pas get out pour les récrés.

Maintenant?

Non si je vas en 4e année.

Alors qu'aurais-tu préféré: être en 4e année et manquer les récrés ou être en 3e et avoir les récrés?

4e.

Avais-tu de bons amis?

Oui.

Joues-tu encore avec eux?

Plus maintenant.

Joues-tu avec les amis de 3e?

Non.

Avec qui joues-tu?

Je juste joue au "Tether ball" et je pas jouer avec les autres. Sometimes Edward joue au "Tether ball".

Monsieur M... m'a dit que tu avais fait la course cette année?

Une seconde et je vas dans Watford... Une seconde!

Vas-tu le refaire l'année prochaine?

Oui. En 4e mais je got tired juste devant la finished line et quelqu'un a passé moi.

MÈRE DE W...

How is W... this year?

I think he's little bit concerned when he was held back; it bothered him for a little while but, this may be very stupid, but I think because he was held back in French, it's complemented the english even. And he has learned so much, so more this year. They both come so far in his french and his english. Just amazing!

So do you think he likes being in French Immersion?

He doesn't dislike it. I think he felt better when he got a little bit of english setting in grade 3. He felt a little more comfortable. But he's slower than most of the kids... but he doesn't dislike it at all. He never tells us he really like it but he never tells he doesn't like it either.

Does he seem happy in there?

Yes, oh yes, he's happy. He speaks french a bit at home now and I think more because K... does. K... won't talk english; he's terrible. He comes home from school speak always in french. Awful! We took them away one day, K... is in grade 1 and we had to go to London. Not a word in english out of that child's mouth! That helps W... too I think because now W... talks to K... in french more and last night at the dinner table, L... has a French exam one day this week, and she was lost. She said K... and so W... so they sat there and they were actually helping and she's in grade 9 but her french is not strong. They helped her with clothings and things like that. That was really neat! Because she's a very bright young lady, L..., but her french is not strong. For W..., to be able to say "Oh L...!" We are so pleased. I can't believe... he has his words list, what we call spelling dictation, and I ask him just last week, he's doing very well: "Honey, is this a special list for you or is this the same list as the class?" It's the same list as the class. I didn't think he would reach that point for a long, long time. Last year, his first year in grade 3, he couldn't spell anything. It was really frustrating. Now he spelled in english the other day magnificiently. I thought "Wow". He did, he spelled all of the words and the three bottom difficult word that they had to it.

So this is something that makes him happy?

Yes, he's much more comfortable, yes.

And is there other thing that makes him happy this year?

I don't know. Yes, yes, he said sometimes... now Madame J... had told me before and I'd never said any to W... but not to long ago, he said to me that he is able to sit now and help others kids, sometimes. He needed that too like he needed a lot of encouragement, a lot of those and you know that for having him, that he was always lacking behind and never had anything special. So now he can go and help someone a bit and things like that and that brang him to believe that he can do that. It's nice.

He told me he wasn't the best of his class but he was good...

Yes and he's honnest too.

Is there anything in his French class that makes him unhappy?

I don't believe so. The only really frustrated part that he had and it's unique to W..., the fact that his cousin is in the class. B... is a nocuous little beggar and you probably know that. He can be an unpleasant child and I think he gave W... a difficult time at first. But I don't think it would have happened to any other child.

Do you think it's important for W... to learn french?

He loves it... Yes I do. And it's not even... I'm not going through the patriot thing and say it because it's french but it's the second language. I wouldn't care if it was German Immersion or Dutch Immersion. The second language is a big thing here; it doesn't matter to me what it is. It happened to be french and french is working well for them.

He told me he would visit Quebec one day...

All of my three boys had a difficult time this time with me going to Ottawa because they'd never been and they want so badly to go and I think they are seeing the relationship between Quebec and Ottawa. They really wanted to go this time but they couldn't. We're going to try this summer; I have to go back in August and maybe they can go to Quebec and have little touch on it.

Because it was Ottawa?

Yes, I could have gone to the Mountains again and they could have careless. They love it. They're always talking about Quebec and skiing and I think it's all right. They do more cultural things than I thought and they learn a tonne about Quebec.

Does it seem to be fun for him to be in French Immersion?

Not for him so much. It matters not to W.... He's just going to school. K... thinks it's great and he will tell everyone to go in French Immersion. W... would not probably indicate that it's a great plan; he wouldn't say either: "Don't go in there". But K... just love it.

I saw him this morning and he talked to me all in french! His french was so good!

His french is amazing because he had not any more exposure than W... or anybody else gets. but he loves it. Now if you want to talk to a child that just think this is the best thing in the world, that's K...!

In which school area does W... have the best results?

Is most often I think and it always been math. His math's skills have always been dominated.

Do you know why?

Don't have a clue. But he was always one of those that quick pick up on his math quicker than anything else. I don't know, I think by listening to him read this little book and your letter that he read at home to me, I think his language arts still has catching up as well. They seem to be fine. I don't have a concern that this child is not going to be fine. He still going to straggle, he still going to be slow, he still very very young and a lot of maturing to do on him and he might not sort of maturital grade 7 or 8. I can't really think of what he's gonna be like untill the very last of his elementary years. Then I think he'll have sort of maturity catch up to where he should be. He's very young for his age. All my four children, he's very very young for his age. And it is hard sometimes for us because he's nine and he sort of play down to K... at seven year old level. My other two, 12 and 15 they think they're 20 and 25 and it's really difficult at home because he plays back and when he plays, the children at home still... he plays with younger children.

Is there something still difficult for him at school?

Nothing he complains about. Nothing he's really struggled with, I don't believe. Not that I'm aware of. He does read at home, he has math almost all the time because he can't concentrate so he does math at home and we watch him and he seems to be fine, I think.

And he likes school?

He does, yes. No problem there. He's never been a problem to get to go to school.

Does he benefit from the extra year in grade 3?

Absolutely. He needed it very much to repeat a year. I don't think it matter what year it would have repeated. He could have repeated any ... When W... was in kindergarten, we had a different principal, and I want him so badly to stay in kindergarten a second year. That principal gave me a difficult time and told me "No". I still think we were wrong. I should have demanded it and kept him in kindergarten instead of waiting to grade 3. Also, in kindergarten, he had been sick and miss a lot of school. However, I think he needed to repeat and the earlier, as far as I'm concerned, the earlier, the better. He would have been lost in grade four. That's a big change in the system, grade 3 to grade 4. he would have been really lost, I think.

And how about friends. Does he still have the same relationship with them?

I think W..., from what I understand, he plays with kids out of the English classes more so than out in the French classes. Now, the kids that he does sports with them like hockey are still in grade four. That isn't been difficult either. A couple of the kids are difficult but that because of their personalities. But he has always been lucky; Edward and Jamie are so kind to him that if any of the other children were to give him a hard time at hockey, Jamie is right there to say: "Forget it". Jamie is very good. And he still has the rapport with those children because he does all his sport activities with them. He hasn't lost any friends. They don't play so much together but they are a year older. Like his birthday is in December and they're January. Now he's with kids his own age.

So you seem happy too?

I'm happy, very happy. I can't believe it. It was very frustrating and we knew it was not the french, I kept saying at home: "I know it's not the french, I know it's just W.... He is just slow getting started. I know that." I had another one that was slow, not as slow as W... but he was slow and it was hard with N... too. He is now in grade 7 and he can't spell. I don't believe N... will ever spell. He can't spell what W... can spell. He didn't get the extra English help that W... got. Actually, I ask N... the other day: "Would you like that? You're going to find high school difficult. I know you will. Would you accept extra help?" And he said "No" only because he doesn't like the extra help teachers that are available here. I said I'll hire a tutor and he thought that was silly. I really have super brain L..., then N... has been slow in english and he's doing very very well but he still can't spell. Then there is W... who seems to catching up on everything; he can spell in english, he can spell in french, he can read in english, he can read in french...

And how is W...s french?

Good. He doesn't speak it as much as K... but they will sometimes specially in the kitchen, that's where I find they'll talk. They'll sit at the dinner table and they'll talk. They'll ask for something out of the cupboard both of them do this, more so than anything else. They sing a lot, the two of them, they will sing together. K... is also been a big [] for W... as he encourages him, I think. W... will sometimes feels foolish if he were speaking french; he thinks it sort of silly but now that K... does speak constantly, W... joins in and does it. I think his french his good.

W... told me he likes to speak french with K... because he knows that you're not following the conversation...

You've got it. That's exactly what they do. It's hilarious. They both say things to me. Now I don't speak french and I know very little french but if I listen carefully, I can sometimes pick up what they're saying. So they'll say it and I sometimes say: "What did you say?" and they'll laugh and go away! I can't always pick up on what they have said but I know they said something silly.

Do you think W... will succeed this year?

There's no question. He's going in grade 4 and very happily.

How can you tell?

Mostly the reading and the spelling, the math is never been the big question sometimes he has to work hard at it but he is lazy, I know by the level he's reading, he is my third child, I know he's reading as a normal grade 3 level without anyone having to give me a report card. I know he's

reading fine; he's understanding what he's reading. He understood your letter and your letter was an adult letter, it was. It explained you were busy, this is what happen and this is what I'm trying to do and he understood that by reading it by himself. He reads in french and I'm sure that he understands. We are just so pleased.

When W... was in grades 1-2-3, before this year, how was the school life?

Very difficult I think. It was frustrating because he never understood but again, it was not the french. He was so much at a lower level than everyone else and the class, well you know it is a big class like 25 and that's a big class for any one person to have to take care of no matter what level you're at. Keep up with the very bright children and then the middle kids and then the slower ones. It's hard to share your time and he found it frustrating; he found it confusing, noisy, and he wanted to be separated and he still did. He did in your class too; I remember him asking to put his desk off in the corner?" He still did that up to grade 3. "Could I please sit up by the teacher's desk or back in the corner. He's very tired. Actually, I look at him this morning and I think it's a good thing that school is almost done because he looks exhausted. But there's nothing we can do. He needs time to rest... but he doesn't have time to rest!

Do you think he liked school then?

No, not when he started. He would say: "When do I get to do English, mom? Can I go to English next year?" But I think he didn't know, he was using that for an excuse. He wasn't doing as well as the others and that why he would say: "I want to go to English." And I said: "Well, you can't. Stay in French and you'll be fine." And we talked a lot and... he would say that but he has not said that now, this year. But he used to say it, he used to say: "Mom, can I go to English, I don't want French anymore?"

So he was unhappy?

He wasn't unhappy but it was, I know it was not french, it was that he was not getting anything. Nothing was coming through in french or in english or anywhere.

What was his difficulty? I remember reading and writing were hard. But is there something else?

I don't think so. The writing is fine now. He brought his book home, which he has lost but that's not uncommon; he loses everything. Most often, it's in his desk. Madame J... said he'll do a work sheet four times because he never completes it and then he loses and has to start again. He still does that; his organization's skills are not good! But his writing is good too. He wrote. His printing is not wonderful but it's certainly very good, I think. I think he's more interested in school.

How can you explain that?

I don't know... unless the satisfaction. He is more satisfied with his results so he's tried hard for the better results maybe. That would make sense to me because he has more interest now and he knows he can help the other children. Like he said he's not the best but he is certainly very good and he can help some of the different children in his class now with a word or a spelling or a letter or something. He's happy of that and very proud of that. Again for him, it's tough. When you're the third child of four, you do miss some of that. They don't get the same attention than the first one or the second one. So sometimes, it's hard for my younger ones; they don't get something special so often.

Do you think W... understood french at that time?

He would understand bit and pieces because he would come home, I remember him coming home and telling us what's happening and I said: "Oh Dear, this can't be right. We must get this right." Then we go back and we start from the beginning and try to work it out till we understood what was happening. He was again slower, I think, picking that up than the others.

And did he speak french at home?

Not too much. He would if you really, really encouraged him or if one of the other children, L... is very good for that, she would pretend she was lost. She will say: "W..., I don't understand. Do you think you can tell me how to say open the cupboard" or something very simple and then he would. But he would not unless he thought it was helping someone. If he thought we were doing it just to see if he could talk french, he would not talk french. But if there's a need for it, then he would.

Does he read books at home?

Yes but not as much as he should. He doesn't sit long enough. That again, it's something that I think, I will see change in him eventually. I think he'll have more interest. He does bring them home more over a long week-end or a holiday break then he brings the books home and he picks them up more then. But on an every day basis, he thinks it's enough at school.

Do you see differences between the French Immersion program and the regular one, except the language of course?

The learnings! Yes. Absolutely. I think they learn... I think the french complements the english so much that they learn twice much. That's what I think. I think if W... had been held back and put in grade 3, English, he still will doing fine in english but I think it probably would have been slower coming. I find the two languages are complement each other so much and then I think that's why he's doing as well as he is now, because he's got the french. I think it boosts the french and it boosts his english. I trully believe. For W..., it's hard to explain because we know W... is slower and we know it's a struggle. But boy, I can't believe the stage he has reached this year, I can't believe it. I think learning the two languages at once which it sort of what they do. They do learn them both at once. They have the background to speak in english but they don't know if they understand or no. They are doing them together and yes, I believe it's been great. I told the lady the other day, I met her at the soccer field, she has a little boy in kindergarten, maybe Junior, I don't know, and she ask me about french and I told her all this story. She said that she couldn't put him in when he was in kindergarten and I said you can so. Don't be a fool. I said: "Get in there and talk about it and find out about French Immersion." Because he is a December baby and a bit slow. She said: "My other children were not in French" ans I said: "Wait a minute! I've got 2 in English and 2 in French. That's no excuse!" French really helps. Being the youngest of his class has been difficult but I think the two languages are really helping each other. I really believe

that. I'm sure of it. Like I went through this with N... and N... is a bit slow but not as slow as W... by any means. And he didn't come along at this great pace like W... has. It just makes me think that the french helps because you're working on two things.

What is the biggest difficulty that every child meet in French Immersion?

It's just so different with the different children because again, K... going in and just gaggles! He said: "Mom, she doesn't even talk english!" and he laughed, you know. At the other end of that, W..., he would be frustrated just because he didn't understand. It doesn't ever frustrate K.... He just thought it was fun. But it was hard for W... because he didn't understand and he found that difficult, communication, he tried and was not understand. In this specific school, we have both the english and the french, I don't think they have a real difficult time because even if their peers, the children they play with at home haven't chosen French Immersion, they still have those children here. It might be more difficult if we had totally a french school and totally an english school. There's not any separation here.

Why did you register W... in the French Immersion program?

That [] takes back to N.... We didn't struggle with the case of W.... He automatically went in because two years earlier, we had really struggled with N..., which the program was canceled. But we did, we went to every meeting we could, we met with people we can talk to, the principals, the board of Education's peoples, we met with everyone...

Some people will tell you that because it's better job but I don't think so. I think it's better education. That's how we felt about it and we really felt it was better education. Well yes, probably the work and job aspects are there as well, more if you leave somewhere like Ottawa and all of those people are obviously bilingual and necessarily so. So if our children decide to leave in any city, it would probably become more important whether they'll do that or no, I don't know. It still, I think, better education. We really believe that. Now W... or K..., I don't remember, tells me they're going to go to France even. They're going to travel Europe. If they ever do that obviously, the second language is going to be very beneficial. I wish my other two children had it. L... skates and she needs the second language and her second language is not strong. We do skate all over Canada and United States and she would like to skate in Europe and she has no second language. It would be nice to have one. N... just thinks he needs to speak french you know! It must be frustrated for the older children too. The two little ones can speak french and the two older can't and nor will be able to. The only way is if they take a really strong language course in high school or university or go in Quebec and leave there for a while.

You told me you talked with principals and people from the Board. Did you feel you receive enough information?

We did all of that with N... then we did a little bit again with W.... But we had already decided it was good for N... so obviously, it was good for W.... Our research was done more the two years earlier, when we were trying to get N... in. They had meetings here quite a bit. Then you come out and talked to people... there's always a concern what you do if you need extra help. They satisfied our concerns.

From your experience, do you think school or Board Office should evaluate children before registration?

No, no I don't think so. You don't get anyone any slower than W.... W... is very slow and if you ask Mr M..., I can't tell you because I don't remember, but they tested him and he did come up with a learning disability. I'm not sure what it is but you are more than welcome to ask him whatever it's called. Something about word retention, ask Ron. So he has difficulties, he has a learning disability so they tested him, they said he has a learning disability, he is a slow child, he's a very young child for his age, very immature and no. If they had tested and recommended against, then I'd be very upset at this point because he's doing fine and you don't get any slower than W.... If he's going to succeed in this experience, anybody can. Well I think he is a fine example for that, I really do. If W... can succeed in this, I think anybody can because we all know he's really slow, really really behind then he's cut up and he's doing well. He still going to be behind but he would whether with english or french. He just have to struggle and keep going. But no, I don't think they should test, I don't believe that unless the child was handicapped. Then maybe it wouldn't be a problem, I don't know. Handicapped children can get so much anyway, so maybe they can get so much in french and in english. I don't know. But no, I don't think it would be a benefit test at all.

Can we refuse a child in Immersion?

No I don't. I think we should accept everyone. If the child wants it, the parents want it, yes, I think they should. I mean if it became very difficult, we still the option at any time switching to English. If it became very frustrating or something, anybody can do that at almost any point of time but again, he's just doing so well and if anybody [] to handle it, it would be W.... He was so far behind. I think everybody that wants it can handle it.

How do you qualify the French Immersion program?

In this school? I think it's an excellent program. I again have the experience of having two children in the program now, I don't see the educational values and everything else, they don't differ from what my other children had. The only difference is french. They are studying the same thing, it's the same study skills, I believe they're doing the same math. They learn all the same things that my other children get in english. As far as the program goes, it's the same program, very beneficial. I don't see any difference there.

How come you didn't decide to switch W... in the regular program?

That's a tough one! I had probably two or three times came in and talked to Madame J..., Mr M... and Mrs R..., we talked about it and we seriously consider to put him in English. One thing, the one final decision was Madame J... sat there and said: "Yes, but when he's all done, he'll have a second language." That was it. I thought you're right. If he does not succeed in the other skills and he continues to be behind and does not get a College education because of it, he will at least have that second language when he has done. That what my decision and not going to English. I don't have that fear now. I'm sure that if he wants to go to College, he's going to be able to. A year ago, I wouldn't have said that. When Madame J... said: "He'll have that second language" I thought yes. If he wants to be an automobile mechanic, without an education or gaz attendant or whatever

he does, he will have that second language and then the job aspects are just slightly better than the person as the same level without the second language. So that was the big decision.

Did you take the best decision?

There's no question! He's going to be fine and he does have two languages and he wants to go in College like he now, he's looking more like he'll be able to do that.

J...

Comment ça va cette année à l'école J...?

Bon.

T'aimes ça travailler en anglais?

Oui.

T'aimes ça beaucoup?

Oui.

Pourquoi?

Je sais beaucoup de anglais et je peux va dans français aussi.

C'est vrai! Tu as du français avec Madame A...?

Oui.

Qu'est-ce que tu aimes le plus cette année?

Les amis.

Pourquoi?

Parce que les amis jouent avec moi.

Qu'est-ce que tu n'aimes pas beaucoup?

Math!

Les mathématiques! Pourquoi n'aimes-tu pas les mathématiques?

J'ai oublié les "times table" et mes "divisions" et ça c'est difficile quand j'ai oublié.

Est-ce que cela te rend malheureux cette année?

Hum...

Qu'est-ce qui te rend malheureux?

Rien.

Est-ce qu'il y a quelque chose qui te rend heureux, content?

Non.

Y a rien du tout qui te rend heureux?

Non.

Qu'est-ce qui est facile pour toi à l'école cette année? Quelque chose où c'est toi le meilleur?

Jouer.

Comment ça va en lecture?

Bon.

Pour écrire le journal?

C'est OK.

Pour les mathématiques?

C'est comme ci comme ça.

Est-ce qu'il y a quelque chose qui est difficile pour toi?

Lire.

Lire c'est difficile? Pourquoi?

Je ne sais pas.

Est-ce que c'était plus facile quand c'était en français?

Non.

C'est difficile tout le temps?

Oui.

Est-ce que tu comprends les professeurs de français qui te parlent en français? Comme Madame A...?

Oui.

Est-ce que ça arrive que tu ne comprends pas ce qu'on te dit?

Non.

Quand je te parle en français, me comprends-tu bien?

Oui.

Est-ce que tu parles français à l'école?

Oui.

Avec qui parles-tu français?
Avec Jamie, Brandon et Justin.

Pourquoi leur parles-tu en français?
They're my friends.

Oui, de bons amis. Est-ce qu'ils te parlent français?
Oui.

Est-ce que tu joues encore beaucoup avec les amis de 4e année?
Non.

Avec qui joues-tu aux récrés?
Mes amis dans grade 3.

Tu joues avec les amis de ta classe?
Oui et 2e année.

Est-ce que tu regardes la télévision en français?
Oui. Je as une cassette.

Et tu l'écoutes parfois?
Oui.

Lis-tu encore des livres en français?
Oui.

En as-tu à la maison des livres en français?
Oui.

Et parfois ça t'arrive de les lire?
Oui.

Pourquoi?
Je ne sais pas.

Aimerais-tu parler en français quand tu seras grand?
Oui.

Penses-tu que tu vas parler en français quand tu vas être grand?
Je ne sais pas.

Qu'est-ce que tu vas faire quand tu vas être grand?
Je ne sais pas.

Qu'est-ce que tu aimerais beaucoup faire?
Je ne sais pas.

Une petite idée?
Jouer au hockey. Dans les Red Wings. Je as une chemise.

Est-ce que tu trouves que ça va bien cette année à l'école?
Oui.

Donne-moi des exemples qui montrent que ça va bien.
.....

Est-ce que c'est le professeur, les amis, l'anglais?
Je ne sais pas.

Dans quelle matière aimerais-tu être meilleur?
Les mathématiques.

Tu aimerais être meilleur?
Oui.

Te rappelles-tu quand tu étais dans ma classe?
Oui.

Comment c'était dans ma classe? Quand on parlait français, quand on faisait les chose?
C'est bon.

Aimais-tu ça?
Oui.

Un peu, beaucoup...?
C'est beaucoup.

Pourquoi aimais-tu ça?
Je ne sais pas.

Qu'est-ce que tu aimais?
Faire des choses.

Faire des choses en français ou avec les amis?

En français et avec mes amis.

Qu'est-ce qu tu aimais le plus? Te rappelles-tu?

.....

On faisait le calendrier, le "Montre et Raconte", des chansons, des mathématiques, la lecture, le journal, on écrivait des histoires, la gymnastique... Qu'est-ce qu tu aimais le plus?

Tout mais la gymnastique.

T'aimais ça beaucoup la gymnastique?

Oui.

Pourquoi aimais-tu ça?

Je ne sais pas.

Qu'est-ce que tu n'aimais pas beaucoup?

Rien!

T'aimais tout?

Oui.

Trouvais-tu ça important d'apprendre le français?

Je ne sais pas.

Est-ce que c'était amusant?

Oui.

Pourquoi?

Parce que c'est une autre langue.

Qu'est-ce qui te rendait content?

Je ne sais pas.

Te rappelles-tu de quelque chose de triste ou qui te rendait malheureux?

Non.

Te rappelles-tu de ce que tu pouvais faire facilement. Dans quoi étais-tu le meilleur?

Jouer.

Comme aujourd'hui?

Oui.

Qu'est-ce qui était difficile quand tu étais dans ma classe?

Les mathématiques.

C'était difficile?

Oui.

Est-ce que c'est plus facile cette année?

Oui.

Est-ce que tu comprenais bien le français quand tu étais dans ma classe?

Oui.

Est-ce que tu parlais en français quand tu étais dans ma classe?

Oui.

Toujours?

Non pas toujours.

Avec qui parlais-tu en français?

Un petit peu avec mes amis, avec toi.

Pourquoi parlais-tu en français?

Tu disais: "En français s.v.p.!"

Parlais-tu en français à la maison?

Un petit peu avec mon papa.

Est-ce qu'il comprenait le français?

Non.

Pourquoi est-ce que tu lui parlais en français?

Parce que so I can go outside or something.

Est-ce que tu regardais la télévision en français?

Oui avec les 8e année.

Lisais-tu des livres en français?

Oui.

Penses-tu que tu étais un bon élève quand tu étais en français? Est-ce que tu étais bon?

Je ne sais pas.

Toi J..., tu as été en immersion et puis en classe anglaise. Dis-moi ce qui n'est pas pareil?
L'anglais et le français.

Est-ce que les mathématiques sont pareilles?
Oui.

Est-ce que les amis sont pareils?
Non.

Quel groupe aimais-tu le plus?
Je ne sais pas.

A part les mathématiques, qu'est-ce qui est pareil?
Jouer.

Autre chose?
Je ne sais pas.

Qu'est-ce qui était difficile pour tous les amis en immersion?
Les nouvelles choses.

C'était difficile? Pourquoi?
Parce que c'est nouveau.

Qu'est-ce que tu penses qui aurait dû disparaître de la classe de français? Quelque chose que tu n'aimais vraiment pas en immersion?
Je ne sais pas.

Est-ce qu'il y a quelque chose que t'aurais aimé faire tout le temps?
Jouer!

Pourquoi?
I like it!

Est-ce que tu es content d'être en classe anglaise J...?
Oui un petit peu.

Juste un peu! Pourquoi?
J'ai eu de nouveaux amis et j'ai fait les nouvelles choses.

Aimes-tu cela?
Oui.

Est-ce qu'il y a des choses que tu n'aimes pas?
Non mais les mathématiques.

Est-ce que maman t'avait dit que tu irais en classe anglaise? Qu'est-ce qu'elle t'a dit?
"Est-ce que tu go in English or stay in French?"

Qu'est-ce que tu lui as dit?
En anglais.

Pourquoi voulais-tu aller en anglais?
Pour... c'est en anglais et parce que je ai oublié un petit peu de mon anglais.

Es-tu content?
Oui.

Aurais-tu aimé rester en français?
Non.

Comment est le nouveau professeur?
C'est comme ci comme ça.

Pourquoi?
J'ai pas get my work done, stuff like that.

Madame Hu... n'aime pas ça quand tu ne termines pas tes choses?
Non.

Est-ce que papa et maman sont contents de toi?
Je ne sais pas.

Est-ce que ta petite soeur sera en immersion quand elle sera à la maternelle?
She is in English right now.

Toi J..., tu es bien content d'être en classe anglaise, les mathématiques sont difficiles encore mais tu adores jouer. C'est cela?
Oui.

Tu parles encore en français avec J.... Dis-moi comment ça se passe dans ta classe de français avec Madame A...?
Très facile.

Avec les autres amis? Est-ce qu'ils connaissent beaucoup de français?

Non.

Est-ce qu'ils viennent te voir pour te demander des choses?

Oui.

Qu'est-ce qu'ils te demandent?

Mon cousin is in Grade 4 but he's in my class, he came to ask me: "What does grenouille means?" Et je as dire c'est "frog".

Aimes-tu montrer les choses aux autres amis?

Oui.

Que faites-vous dans la classe?

On faire le journal.

Est-ce que c'est facile pour toi?

Comme ci comme ça.

Pourquoi?

Parce que je get mon work done sometimes first.

Et c'est facile?

Oui.

Qu'est-ce que Madame A... te dit?

Rien.

Avec les amis, c'est bien?

Oui.

A quels jeux joues-tu quand tu es à la maison?

I play with my "Construct" my "Ninetendo" my "GameBoy", cards, base-ball...

Avec qui joues-tu?

My cousin. When he comes over we play wrestle. I always beat him and I don't even try my hardest!

Es-tu le plus fort?

Non. My friend still can beat me up.

Est-ce que tu joues avec W...?

I ran track and field with him. It was fun.

MÈRE DE J...

How is J.... Does he like to work in english?

Yes. He's still a little slow and it takes him longer to complete. But he is completing the reading work, the exercices that he brings to home.

Do you think he is happy now?

Yes, I think so.

What makes him happy this year?

I know, I think part of it is that he really belongs in that, at a lower grade. Like repeating the grade 3, he is really with children on his own age and his own level.

Is there something that makes J... unhappy this year?

Well, I don't know, maybe having to stay at recess and complete his work, that kind of thing! He's generally speaking fairly happy. Does not mind to go to school. He looks happy.

Do you think French is important for J...?

Yes, I do.

Does he talk about what's going on in his french class?

He doesn't talk very much about it but every once in a while, he will say: "I wish I was in the French Immersion class again!" probably because of the friends he lost and partly because he kind of feels it sets some, a little bit special that you can speak either the french or the english. Otherway, he doesn't use it much, here.

You talk about friends. Does he still have friends from Immersion?

He still pays with Justin. He leaves down there. So Justin and some of the French Immersion's children from the year behind. He talks about a couple of the kids from the class.

In which school subject J... has more success?

I would say math and the art aspects: craft, cut and paste... from what he's brought home.

What is still give him some difficulty in school?

The reading. Not so much in spelling but mostly read.

How about the writing?

I would say that kind of goes in and in because he's not, he hasn't develop his reading skills more than writing skills as one. So he tends to avoid that. He can write stories but he'll do it but he prefers not to. He'll draw a very very nice picture and then he'll work on the story after.

Are you happy with his results?

Generally speaking, yes. I have seen quite a lot of improvement with him from over the last couple of year. In French Immersion, he couldn't really read at all and it didn't matter whether it was french or english. At about Christmas time, he started to be able to read on his own and he has been gradually progressing from... but it's had been a long long proceed.

Do you think J... still understands french?

I would say generally speaking, he does. We put french radio station on every once in a while and he has difficulty with it. The speaking is too fast!

Does he speak french at home sometimes?

Once in a while he'll come and say: "This is ... in french. " He will a little bit, yes.

Does he benefit in his class from his learnings in French Immersion?

Well, definitely in the French class. I think it's really raised some self-esteem to be able to be first in the class or one of the higher in a knowledge where he was always, you know, really [] lower one. He gets the answer and he feels very good about being able to answer.

Is he going in grade 4 next year?

Yes. With some restrictions like his reading program will still be at a lower level.

What is your first remember of J... being in French Immersion?

He was disappointed in a way because he thought when he was in kindergarten that he will learn how to read. That was what he really want to do, to be able to read story books. When he got in to that and it was all french, we were told not really to talk to children that it would be french, it would be a different language or anything. They sort of let them go in to it and see how they go with it. Now, he knew it was going to be french but his concept of french was... you know. Just it's school so let's go! He had, the first year was kind of fraught with behavior problems where, occasionally, he would bite and wrestle. He had some social learnings to do in the class and I think that probably the fact that he has the social development to accomplish and then the fact that it was in french, it was sort of frustrating for him and occasionally, he didn't want to go to school.

But did he like to be in French Immersion?

Most of the time, he liked to go. There were days where he didn't want to go.

Do you think he was happy in Immersion?

Over all, I don't really know. The way I feel about now is he didn't understand or there was too much of it that was over his head that he was having so much difficulty with. He was in his own little world and everything else revolved around but he wasn't really part of it and the last year, he didn't want to go to school at all. I had a lot of trouble. "I don't want to go to school!" or "I'm sick!" you know, that kind of thing. We had quite a bit of difficulty getting him to go. So I think in the last year, he was unhappy. Part of that would be because it was a lot of pressure that was put on him to complete the work, to be able to do the work. The resources to assist him the way or Mr G... did help out but it just didn't seem to be, to work with as much.

So do you think he was unhappy?

Hum... Towards he had, yes, I do. Specially the last year.

What was his difficulty in school?

I can remember when he went to grade 1, number one, he couldn't spell his name! So he didn't have the basics down right from the start. I really think that he maybe would have succeeded in French Immersion if we had held him back, right at the beginning but I know it's not the policy with this school. But I think if he would have spent another year in kindergarten, he maybe would have more successful with the French Immersion program and it was always: "Give him some times, it will come, it will come!" and I think in a way, he was giving a lot of freedom in that respect. He wasn't... Not as much was expected of him because he wasn't up to that level. Maybe they would have held him back if I have insisted on that, I don't know. It would maybe help because he couldn't count, he couldn't do the alphabet and those kind of things.

In which school subject did J... have more success?

Math and visual arts were his favorite.

Did J... understand french at that time?

I think probably before the grade two, he did; because everything is so visual. You put a picture with the word and really reinforce it. I think once he was in grade three, they were expected to know more and understand quicker where I think he was little slower at picking that up. The further went through the year, the more difficult it got.

Did he use french at school or at home?

He did use it but he was relucted to use it. I remember Mrs J... saying: "We always have to remaind him to speak french."

Did he use french more or less than now?

No. He used it more than this year but there again, he was relucted to use it. We would be out on a drive and I'll point to the trees and I would speak a little bit in french: "Qu'est-ce que c'est?" and he wouldn't answer. "I don't want to speak french!" It was like: "OK, I'll speak english with you and we can have a conversation that way!"

What differences can you see between the Immersion and the regular programs?

The support. Mrs He... works with him 25 minutes a day I think. Now I know that we have a very good, at school, support program in english whether in french, it's difficult to know what kind of support and then again, the support has to be in french and who are you going to get? They did try when he was in grade 3. They put him back in Mr G...s class for a portion of the day and he had some conflicts with Mr G.... I think it was a bit of personality thing. Maybe with another teacher, it

would have worked. He was... I would almost think that he had military background with the way he tried to discipline the children.

Do you see some similarities between the two programs?

I think that both programs are basically the same. It's just the language. I think probably visually, there's a little more intensity to the french than the english.

Do you think J... would have better results if he would have started in english rather than french?

That's a tough one. I'm not really sure because I really feel that J... needed to develop socially first. I'm not sure whether it would have made a difference whether it was french or english. It may have made a little bit of difference if it had gone all in English and then he would have understood a little better. But, I really feel that we put him in school too soon. We were anxious parents to get them in school when they're five... I think he maybe should wait another year.

What is the biggest difficulty that every child will meet in the French Immersion program?

What I see now is, with the grade 4 children, they're starting to do book reports, papers, that kind of things. When I was a kid, I always had a lot of assistance from my parents, not in actually doing something but just in how to do it or how to change the wording on something. I think as english parents, you don't have the opportunity to assist a child in that matter. That's a big difficulty. I would also say that probably research material unless they picked it up in english and then translated to french. It might be some difficulty too. Well, I'm not sure because I haven't look what resources are at the school but I'm sure that compared to the english, the material is not [].

Why did you register J... in Immersion?

I felt it was in the area and it was an opportunity, a learning experience that it shouldn't be missed. If he was capable of it, he could do nothing and benefit from it. Even now, I feel that it's still have been a good experience for him even if it didn't work out.

Does he enjoy French more because he had it before?

I think so and less prejudice too, I think so.

Did you get enough information before his registration?

I really feel that with being the first class, they didn't really know how it's going to work out. We got all the information that was available but because it was the first class, it was all try and errors. Sometimes, it was frustrating, some of the errors that we went through in it. New parents have something to hold up and say: "This is how it goes. When they'll be in grade 4, they will be doing this..." We were not really sure where they should be but they're doing OK! There's no guilines.

So do you think we should advise more carefully the parents before?

We really got all the information like book information that you could want. I think the seing is believing and having that available, yes. If you have any doubt, you can go in and see what the children are doing and judge for yourself from that point. I think we really did get enough information; it was just the unknown that was bothered.

Should we test children before the registration?

I'm not sure what kind of testing you could do. I don't know. It's really when they walked into kindergarten. The expectation isn't there. They know their alphabet, they know how to count or anything like that. They are to learn it during the school year. I don't know any testing you could do to decide. I really think it's try and errors.

Do you think we should refuse a child who doesn't present a certain profil for Immersion?

If they try it and it's not working, I think they should.

After a year?

Yes, six months or a year whatever. I wouldn't say refuse them but discuss with them what the problems are, what the child in that, from last experience, maybe will look this child will benefit more from the english program. Not make the decision; it belongs to the parents.

Do you think that the French Immersion program is good as it is now at school?

I don't know if there's any problem with it. They cover the material and the teachers are excellent.

How do you feel about Immersion?

Well, my daughter is going in to kindergarten next year and I had to make the decision whether to put her in French or in English. I put her in English because of the problems that we experienced with the French. I'm not against it but I also see where the grade 4 children are in that, you know when they're writing papers and when they could use a little bit of assistance from the parents, it's difficult to get that. That has lean... like our leaning towards in English in that respect and I like to be able to help the children through. It's been, it's kind of traumatic experience trying to sort where J... should be.

Have you consult any documentation before your decision? Did you talk to somebody?

I discussed it with Mr M... and Mrs J... They wouldn't actually say: "No, you shouldn't have him in French" or "Yes he'll be better in English". They did kind of help me with the decision. They told me where he was at, where he was having the difficulty and that was really up to us to decide what would be better for him. He was going to be in grade 3 again and it was a now or never decision. I mean pull him out now or, you know, it's too late. So them and other of my family.

Did Mr M... or Mrs J... push you to switch him in English?

No, I approached them. They answered the questions that I had and when I asked them how they felt about it, they were very neutral in their answers. They gave me both sides, like the pros and the cons. And then I based my decision on that.

Why did you switch J... in English?

Because I wasn't seen progress with him anymore. He wasn't bringing home work completed, there were concessions being made for him and the rest of the kids were, here's one example. They were to be making book, 6 pages. J..., if he made 3, they were happy with him making 3. Well, you can't make concessions for a child. In his life, when he'll get out in the real world, if it's suppose to be 6 pages, it's suppose to be 6 pages! That's it. I felt he wasn't coping with it well and that we should try english even if it would be a difficult way too.

Did you ever think that J... could stay in Immersion?

It was pretty clear. He was not... the option was... I could let him in French Immersion grade 3. But no, it was pretty clear that, to put him in to the English because like I said, he wasn't coping. He just seems getting further and further and further.

How did you feel when you made the decision? Mad, disappointed, sad...

I guess I was just more than anything very emotional for J... and then I knew it was gonna be difficult to tell him that he's going to, have to break away from those friends that he had and that we were putting him in the english program. I wasn't really, I can't say that I was really angry. I was a little bit, a little bit angry towards with myself than anything for putting him in school to soon and you know. That more than anything I felt as parents we were waiting and tried to expect too much of him and that we should have held him back. More for J... than I felt myself.

Do you think that your decision is the best one for him?

I think so, yes.

How did J... feel about the decision?

I guess he was disappointed in that. He'll be apart from his friends but not only that. He knew he was continuing in grade 3 and he felt bad about that. He wasn't putting on to grade 4 and it was then to the point where the kids know that after grade 3 comes grade 4 and "Oh, I'm not going!" and then the other kids started that kind of tease him about it so...

Is he still feeling disappointed?

No. I don't think so. I think he is pretty good about it now.

So do you have any regret for having J... in Immersion?

No. My regret is that I have put him in school too soon.

If you would have the opportunity to go back, would you do the same thing with J...?

With J... in particular, if I knew then what I know now, I wouldn't put him in French because he is not the type of child to be able to cope with that. My daughter, I probably... if I didn't go through that experience, I probably would with her because she's more socialE and her learning aspects, alphabet and numbers, she's better able to cope with that type of situation.

And how about the Late Immersion program? Do you think that J... could have success in that?

I may consider to put him in but I trully don't feel that it's not something that J... can cope with. It's not a prejudice, it's just the individual child himself. I don't think he can cope with that.

LE PROFESSEUR DE "FRANÇAIS CADRE"

Do you think J... likes French classes?

He certainly does in the Core French class.

What does he like?

Well, if there's anything up... different times I have something up from the other grades that they will read, he is Grade 2 level and they're not doing very much reading, when the others are being working away, he says to me "Je peux lire" and he likes to read and I let him read it to me because I know that he could. He likes to be able to take part of the class, when I ask questions he likes to answer because it is so easy for him after being in Immersion. He knows, and it doesn't matter what I'm asking him; he always knows the answer. And it makes him feel very good, very important in the class. And he knows that the other kids will depend of him when nobody can remember some words or some piece of vocabulary, then I'll go to J... and he always knows.

So he is the best student of his class?

Yes he is our resident expert!

Is there something he doesn't like in class?

I'm thinking if we're doing any writing but he's always happy starting doing a bit of the journal work because he needs to be ready for grade 3. But he's never complained. He is always the first one who finish the written work and do the pictures that go with it. Again, what we would be doing would be very simple for him; he would be familiar with having written these words before where for the other ones, it's very new. So again, it's not a great challenge for him.

Does he seem to be motivated to carry on french?

It's hard to say because at this point he's not getting much of a challenge in french. Now as he goes along in Core French, than he'll get more difficulty and it will start to be challenge. But right now, he's not being in the challenge at all. But a lot of the teachers that he had before thought that was good because before he was challenged too much and he always felt like he wasn't succeeded. And now, he always succeeds. So that's good for him at this point but it's hard to say how he's gonna be... Like right now, french is very positive for him because he can do it, he knows how to do it, he knows everybody depends on him and looks up to him. So it's always going to be positive for him and he's not got a negative feeling in the Core French classroom. So I would think for that reason, unless it some point, I can't see Core French becoming too difficult for him so I can't never see him being turned off by it.

Does it seem to be important for him to learn french?

I think so. Specially in this school where there's so much french going on. It's seems more important than another school where there's no French Immersion. It seems important for everyone in this school because there is French Immersion. So none of them, unless at the younger level, they all enjoy it and want to do it. So I think he's pretty much in the same.

What seems to be easy for J... in french?

Probably in the speaking. He is very confident and of course his french is very good. So yes, in the speaking cause of course because he is more confident than the other areas because of his experience in French Immersion. To read things that the other children have no idea what the words are. He is able to read them and gets the accent correct and so on something that I may have up for grade 3 or 4, in all french of course. Listening, of course, everything having to coming back to the fact that it's so simple. Whatever I'm talking to them about, he's right there, you know. He knows exactly what's going on. He's not one to... even if it's easy for him, he's not one that will fool around. I would expect maybe someone like that will get bored easily but he doesn't. He's always right there listening, right attitude to do the songs or do any kind of writing or... hands up right away, he's quick to get his hand up now because he wants everybody else to see he can do it while they can't.

Do you see something difficult for him in your class?

Not at this point.

Do you see in the future, some difficulty for him in French class?

I don't know how he does in the regular English language classroom; if he has difficulty with reading or not but I supposed...

How about reading the french?

Reading the french... It may cause a problem simply because that probably gets some difficulty in the english area but there again, he's not going to get the kind of reading that he was getting in Immersion. So as long as he continues to be attentive and part of the class, he shouldn't. That just depends on how much difficulty he has in reading in general. But listening, speaking and I don't know about writing. Right now, he is able to get things written down very easily. I don't know how it goes in general in his regular work.

He told me he has written a journal. Is it every day?

Not every day. Every other day, it depends. It's something that they don't necessarily do at this level in Core French but because... Normally, this is a 2-3 that he's in. And normally, grade 3 is in a totally different program but there's more writing and reading. And because the 2-3 class is together, we were told to give them the entry level program. I'm just worrying about the grade 3 going to grade 4 next year, having very little reading and writing. I'm giving them more just because I want them to be ready.

Do you push him to speak french?

Probably more than the others. And if I'm looking for something from him, instead of giving him a couple of simple words, I'll use more complicated sentences because I know he will understand me and he will usually respond with pretty much as sentences as well or more than I will get from someone else.

Does he talk to you easily in french? I mean does he associate you with french?

Pretty much in the classroom. Few minutes ago, I met him in the hall and he told me you are going to be looking for me and he spoke to me in english. But probably if I had to come back with him in something in french, he would say something in french. It's just because he is in english now all the time and he just didn't light away...

Do you think J... will succeed this year? In french?

Oh yes! Border beyond.

Does he look happy?

He looks happy. He seems happy in here. He is always positive and seems quite happy. Now, I only see him here.

Do you think J... would have succeeded if he would have stayed in French Immersion?

If it would be strictly all oral, he would have. Now in reading and writing, I guess that where his problems are but as far as it's oral, I can't see that he would be having any difficulty with the oral french.

Do you see any advantages right now for him having started in French Immersion?

I certainly think it has giving him an advantage. He has so much confidence and just being with the people speaking french all day; he's got the accent in his mind that's helping with the sounds, I think he feels good about french for that reason... because he knows he is good at it. For myself, I have two boys and when we moved here, they were, we moved from Kirkland Lake, near Rouyn, they were both in French Immersion. When we moved here, the oldest boy was just finishing grade four and now, he's in grade 9 and in French, he is just marvelous!

Was he in French Immersion down here?

No, there was nothing here at that time; everything was below them. So they had to leave it; broke up my heart because they were my inspiration. He still has his marvelous accent and I ask him: "Would you say this for me?" And I think it really gave him an excellent advantage. Now the other boy, he finished Grade 1 in French Immersion and because he didn't get french again, until grade 3, he doesn't remember. He just lost it. I don't know... J... is never completely... the french is always been there. He went right in the Core French. So that way, it will be. The problem is as long as the people who know him in the school like Ginny and so on, speak to him in french, I think he will probably be all right that way.

Do you see any disadvantages?

At that point? I don't know. I still think from the experience I had from my own children, that they carry over the reading abilities from one language to the other. So if he would have difficulty with reading and writing... Well writing is writing but reading... I don't know if someone who has a lot of trouble with reading will find it... Like it's hard to say. It will depend a lot of the child.

Do you see differences between French Immersion and the regular classes?

One thing that comes to my mind right away is that in French Immersion classroom, we want them to be talking all the time because that's how they learn the language because, it's new. Whereas in the English language classroom, that's not always the case. Sometimes the chatter is not necessary. It's not necessarily for them to be speaking English because they know English and they maybe are better to be more quiet and attentive to their learning. I worked in a French Immersion classroom and we want them to be talking back and forth as they work. Well that's maybe not necessarily so in English... unless they're helping one and other. In French Immersion, it doesn't really matter if they're helping or not; they are speaking French and that's what you want.

Is there something similar for both programs?

Pretty much everything else that we do is... We are teaching the same subjects. Probably the math curriculum is going to be pretty much the same. When you're teaching reading in a French Immersion class, we're teaching not only how to read a book but maybe a reading-word that they have no idea what the meaning is... at that point... Whereas in English, you're not going to learn that. Whereas they have the two things to learn in French Immersion. Now that is a difference isn't it? Curriculum is getting pretty much the same... it's just so much language involved in the way it's been taught.

What do you think about Immersion?

I think it's wonderful that children are able to learn a second language like that. I think it's the best way of all to learn it. They're just getting the culture and the knowledge... It gets them thinking of the [] involved with it as not as just learning another language. They have a better feeling for the two languages, for the whole of the country in that way because they are more enthused []. French language being something part of them... I don't think they will have so much difficulty traveling as some people [] maybe negative feelings to learn the language, because it's like their language too, you know. They will feel more positively about it... I think it's super.

Do you think we should evaluate a child before his entry in French Immersion program?

I don't think so. Not to start off. I don't see how it can hurt a child who is coming to kindergarten and be in French Immersion. You can see there if he going to be mature learning difficulty. I know Mr M... doesn't see that they should be tested. They should stay there no matter what! You can see that point of thing in wondering if the child has a really learning difficulty and if there is going to add another language to it. But it's hard to say. You almost have to see the outcome of the test of some of those children. But there's two ways to look at it. To start them off, I don't see there's any problem even to finish through grade 1 and then make the decision because they haven't really lost anything by having done that.

And should we refuse someone in F.I.?

I don't think you can really but I know as a teacher sometimes you're really worry. I know G... is worried about one or two of hers in there because they're just not responding whatever they should. But whether you can say that you can... like this child shouldn't be here, I really don't know. It's their [parents] choice and they should have that choice.

LE PROFESSEUR DE GRAMMAIRE ANGLAISE

How is W... this year and how was he last year?

In what aspect?

Well academically.

He works pretty hard. He's doing a lot of stories writing. He is having difficulty with letters reversals so we put a tape with the alphabet on his desk and he is much trying to be independent from it. He'll say: "I don't need it" and then he'll come to me and have some mistakes. He has been trying to be very aware of that. He has a lot of self-confident. Last year, he might have felt like be at the bottom of the group; he might have felt that way. He is at least the middle if not getting towards the top. He's doing very well.

Except the self-confidence, do you see some differences between last year and now?

He reads better. But he has resource help from almost a year compared to the end of last year. He has really done well because he had the extra practice, extra help.

How about with peers. How is his relationship with them?

He has a lot of friends. Last year, I can't remember but I don't remember him in a large group of friends. Here he seems to be good friend with other boys... not the girls, of course!

Is he improving?

He certainly has improved, I think. You know W... is a December baby and I think just the extra year of maturity make big difference. His attitude is changed a lot too. Last year, his attitude was very poor towards school but I can understand that. He wasn't achieving at the same level than the other kids were in. He could see that. So this year, I think he sees his own achievement has having really [].

What seems to be still difficult for him?

I see the quality of the finished products, lacking in his writing. For example, he still uses a lot of inventive spelling, maybe a little bit more than the others. But a bigger problem is his writing, the calligraphy. He has difficulty making it neat compared to some of his class-mates. And again I think at just maybe time; some people are better writers than others so you know, there's a little bit of that too. Every teacher wants their child to be nice and neat and very exact. I

don't think W... will be one of those people. I think he may really be a person who benefits from the use of a computer because while he is removing one more think, he is probably concerned about the neatness and tidiness. On the computer, it's always neat and tidy; it's just the matter of thinking of the spelling.

He showed me a storie he had written here. He was very proud because he wrote 7 pages...

W... tends to go on and on, and on, and on, ... He has difficulty wrapping up the stories. I don't think I've ever seen one finished. He will continue writing as long as you give him. I think that's just time too and the exposure to other litterature. There are other kids that haven't reach that 6 pages yet. Like W... at least his writing. W... is not affraid to write.

So do you think he will succeed this year?

I think he'll do well, yeah! Do you know that the report cards are in []. Comparing last year, I see a big improvment, a large improvment. Of course with W..., there's still room for improvment but we will have to give him time as much as I would like to hurry him a lot to get to a certain point; W... is not ready for that, so.

L'ÉDUCATRICE SPÉCIALISÉE

Tell me about W...s results, attitude, and so on.

I started to see W... when he was in grade three, last year, and then he was retained. On the first time, he could't read very many words in English. And someday, I understood that he was good in French and someday, he wasn't so good.

What did you do with him?

Well, we went through basic sounds, both the consonants and the vowels. I got him reading every day orally to me and sort of walking through those test.

How was he at the end?

He has come quite a way since last June but this year, he has really made it. I would say that he is reading at the grade level now. His vocabulary, he has learned to the [] words, phonics. When I gave him a test, he scored pretty higher, actually, I think it was grade 5 or 6 level, just the vocabulary. But he doesn't know what all those words mean but he is able to apply and Mrs J... said that he can use phonics to French now.

Do you still see him now?

Yes I do for about 20 minutes a day. But I haven't working so much with the reading now. I worked with his written work because his written work shows a lot of things that he should be getting... He stills has reversals and it should be out going by now. I note when you ask him: "What's the matter with that?", he will erease it out and change it. He's fine!

How about J...?

J... hasn't come along as quickly as Wes. But I had W... for a longer period of time on a one-to-one. I have J... since last September, I have him for 20 minutes. J... is coming along but sometimes, he seems to have a very hard time in term of learning some of the phonics rules. He does always... he is more impulsive, I think. He may have problem, well the psychologist had tested him and said that there're maybe some soft signs of learning disability. Now W..., she concluded that there were a bit of disability there too but he has overcome a lot but those reversals are still there.

Do you think that J... has improved?

Oh yeah! He has! Both of them were retained last year. W... stayed in French Immerison and J... switched into English.

Do you think J... is more improving because he is in english?

Maybe it helped him a bit. If he has problem with trying to learn language maybe it was to much to have to beginning to. But he's gonna have resource again a year or two and see wheter not she feels then it may be a disability. Right now she said it wasn't really obvious.

And do you see any problems for W... to stay in Immersion?

I don't think it's giving him a problem with his english. I don't know how he's doing in french.

He would have the same trouble (reversals...) in English?

Right. And a lot of his mistakes are careless, I think, concentration. He will get it done really fast and there won't be any capitals.

APPENDICE III

Tableaux

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Différences et similitudes

Différences entre les programmes	
Directeur	Le développement d'une langue enrichit la seconde.
Professeur d'immersion	Élèves plus attentifs, plus motivés. Meilleurs que les autres élèves.
Professeur régulier	
W...	Le "Munch Book".
Parents de W...	Le français est un complément à l'anglais. Une langue renforce l'autre.
J...	L'anglais et le français. Les amis.
Parents de J...	Meilleur support en anglais. Difficile d'avoir une éducatrice parlant français.
Professeur de français	Les élèves en immersion doivent parler constamment.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Différences et similitudes

Similitudes entre les programmes	
Directeur	Ce sont deux programmes visant le développement d'une langue.
Professeur d'immersion	Ils ont les mêmes unités de travail.
Professeur régulier	Les mêmes manuels, le même matériel.
W...	Je pense que c'est pareil.
Parents de W...	Le seule différence c'est la langue. Ils étudient les mêmes choses.
J...	Les mathématiques et jouer.
Parents de J...	Les deux sont pareils sauf pour la langue.
Professeur de français	Nous enseignons les mêmes choses.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Différences et similitudes

Différences entre les apprentissages	
Directeur	Apprenants plus agressifs. Leurs habiletés sont plus éveillées.
Professeur d'immersion	Attentifs en classe. L'anglais est plus facile quand on commence en français.
Professeur régulier	Ils ont le même matériel qu'ils adaptent à la langue.
W...	
Parents de W...	Apprennent deux fois plus. Le français peut aider un élève en difficultés.
J...	
Parents de J...	L'enseignement en immersion est beaucoup plus visuel.
Professeur de français	En immersion, on enseigne à lire et à comprendre les mots lus.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

Difficultés générales en immersion	
Directeur	Rares occasions pour parler français à l'extérieur de la classe.
Professeur d'immersion	Manque de professeurs pour enseigner le vocabulaire courant.
Professeur régulier	Ils ont le même matériel et font les mêmes mathématiques.
W...	Parler français. Math; on a beaucoup de choses à faire en très peu de temps.
Parents de W...	École séparée car ils perdraient leurs amis.
J...	Les nouvelles choses parce que c'est nouveau.
Parents de J...	Parents anglophones n'ont pas la chance d'aider leur enfant en difficultés.
Professeur de français	

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

Solution(s) proposée(s)	
Directeur	Les classes immersives encouragent les conversations.
Professeur d'immersion	Ce n'est pas facile. Personne ne sait si le professeur peut bien enseigner.
Professeur régulier	
W...	
Parents de W...	Les deux programmes sont présents à l'école. On ne perd pas ses amis.
J...	
Parents de J...	
Professeur de français	

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

Différences des difficultés (F.I. et classe régulière)	
Directeur	Les mêmes et J... est un bon exemple.
Professeur d'immersion	C'est plus facile de lire phonétiquement en français qu'en anglais.
Professeur régulier	
W...	
Parents de W...	Un transfert n'aurait rien réglé. W... réussit parce qu'il a le français.
J...	
Parents de J...	Est toujours lent à terminer son travail.
Professeur de français	

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Difficultés rencontrées en immersion

Langue d'enseignement comme cause des difficultés	
Directeur	Un élève en difficultés langagières pourrait avoir des problèmes en immersion mais il en aurait dans d'autres programmes éducatifs.
Professeur d'immersion	Quelqu'un est retourné en anglais. Il n'est ni le plus fort ni le plus faible.
Professeur régulier	Certains sont doués pour les langues et d'autres pas.
W...	
Parents de W...	Ce n'est pas l'immersion, c'est W...
J...	
Parents de J...	J... n'aurait pas pu réussir en immersion.
Professeur de français	Si un élève a de grandes difficultés, ne pas lui enseigner une autre langue.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion

Suffisance de l'information donnée aux parents au moment de l'inscription	
Directeur	Réunions.
Professeur d'immersion	Il y a les présentations, des visites, des leçons présentées aux parents.
Professeur régulier	C'est bien. C'est une décision que prennent les parents.
W...	
Parents de W...	Très satisfaisant.
J...	
Parents de J...	Beaucoup d'information. La première classe est semée d'essais et d'erreurs.
Professeur de français	C'est le choix des parents.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion

Évaluation des enfants avant l'inscription	
Directeur	On ne devrait pas faire cela.
Professeur d'immersion	Non, pas au début.
Professeur régulier	Difficile d'évaluer un jeune enfant. Immersion tardive pourrait le faire.
W...	
Parents de W...	Si W... a réussi, tout le monde peut réussir.
J...	
Parents de J...	Je ne connais pas de tests valables. Pour nous, ce fut des essais et erreurs.
Professeur de français	Pas au début. Après une première année, peut-être.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Avant l'inscription en immersion

Droit de refuser un enfant en immersion	
Directeur	Non car si les parents sont motivés, l'enfant le sera aussi.
Professeur d'immersion	Laisser commencer l'enfant et s'il y a un problème, il pourra changer.
Professeur régulier	
W...	
Parents de W...	Accepter tout le monde. Les parents pourront changer de programme plus tard.
J...	
Parents de J...	Discuter avec les parents quand l'élève ne fonctionne pas en immersion.
Professeur de français	Je ne crois pas que l'on puisse faire cela.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Programme d'immersion

Efficacité du programme d'immersion tel qu'implanté dans cette école	
Directeur	Nous sommes très fiers de notre programme car il est excellent.
Professeur d'immersion	Je l'aime beaucoup.
Professeur régulier	C'est bien. Lorsque votre enfant vit une belle expérience, les parents sont heureux... peu importe le programme éducatif dans lequel il chemine.
W...	J'aime les jeux dehors car ils sont amusants.
Parents de W...	C'est un excellent programme car il représente une meilleure éducation.
J...	Ignore ce qui devrait changer mais aimerait jouer tout le temps.
Parents de J...	Ils voient le même programme et les professeurs sont excellents.
Professeur de français	C'est la meilleure façon d'apprendre le français.

PROGRAMMES RÉGULIER ET D'IMMERSION: Programme d'immersion

Amélioration(s) à apporter	
Directeur	La disponibilité des ressources s'est certainement améliorée.
Professeur d'immersion	Les professeurs anglophones.
Professeur régulier	
W...	Ne pas jouer au base-ball tout le temps.
Parents de W...	
J...	
Parents de J...	
Professeur de français	

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase précédant la décision

Consultation de documents	
Directeur	
Professeur d'immersion	Je pense que le directeur est le livre.
Professeur régulier	
W...	
Parents de W...	Oui mais bien avant d'inscrire W...
J...	
Parents de J...	J'ai discuté avec le directeur et le professeur.
Professeur de français	

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase précédant la décision

Déroulement des rencontres	
Directeur	J'ai fourni autant de matériel que possible et ils y ont pensé tout l'été.
Professeur d'immersion	Assez facile à cause de leur âge mais plus simple avec W...
Professeur régulier	
W...	Maman m'a dit que je resterais peut-être en 3e année.
Parents de W...	J'ai considéré les 2 solutions. Nous avons parlé avec plusieurs personnes.
J...	Maman a dit: "Est-ce que tu veux aller en Anglais ou rester en Français?"
Parents de J...	Ils m'ont aidé à prendre ma décision. Ils étaient neutres.
Professeur de français	

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision

Prise de décision	
Directeur	Je leur ai laissé prendre la décision. Cela était très important.
Professeur d'immersion	Mon opinion n'a pas vraiment joué. C'est plutôt celle du directeur.
Professeur régulier	
W...	Maman a décidé.
Parents de W...	J'ai décidé quand le professeur a dit qu'il aurait une autre langue.
J...	J'ai dit en Anglais parce j'ai oublié un petit peu de mon anglais.
Parents de J...	Ce fut notre décision. Ils m'ont fait part du pour et du contre.
Professeur de français	

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase de décision

Évaluation de la décision prise	
Directeur	Quand les parents sont satisfaits, l'harmonie règne à la maison et à l'école.
Professeur d'immersion	Ignore pour J... Pour W... c'est la meilleure chose qui pouvait lui arriver.
Professeur régulier	
W...	Aurait préféré être en 4e.
Parents de W...	Excellente décision. Il parlera deux langues.
J...	Est content et n'aurait pas aimé rester en immersion.
Parents de J...	Ma décision fut la meilleure pour J...
Professeur de français	

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

Satisfaction des parents	
Directeur	Ils semblent satisfaits.
Professeur d'immersion	Les parents de W... sont très heureux.
Professeur régulier	
W...	
Parents de W...	Nous sommes tellement heureux.
J...	Je ne sais pas si papa et maman sont contents de moi.
Parents de J...	Je regrette de l'avoir inscrit trop tôt à l'école.
Professeur de français	

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

Satisfaction personnelle	
Directeur	J... éprouve de la difficulté mais W... réussit bien.
Professeur d'immersion	C'est une bonne décision pour W... Il est plus confiant.
Professeur régulier	
W...	N'est pas content de la décision.
Parents de W...	
J...	Est content et n'aurait pas aimé rester en français.
Parents de J...	
Professeur de français	

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

Comment réagir à l'avenir	
Directeur	J'encouragerais les parents à laisser leurs enfants en immersion car ils ne gagnent rien en étant transférés. Ils auront les mêmes difficultés.
Professeur d'immersion	Dans ce cas, la même chose.
Professeur régulier	
W...	
Parents de W...	Nous aurions dû lui faire reprendre une année plus tôt.
J...	
Parents de J...	Après l'expérience de J..., j'ai choisi le programme régulier pour ma fille. Elle aurait pu réussir en immersion mais je préfère qu'elle soit en Anglais.
Professeur de français	

PRISE DE DÉCISION CONCERNANT LE RETRAIT OU LE MAINTIEN: Phase succédant à la décision

Transfert ou maintien	
Directeur	Ne pas transférer les élèves en difficultés car l'expérience m'a appris qu'il n'y a aucune différence.
Professeur d'immersion	On doit laisser commencer et voir après.
Professeur régulier	Elle a retiré son enfant du programme d'immersion.
W...	
Parents de W...	Elle a maintenu son fils en immersion.
J...	
Parents de J...	Elle a retiré son fils du programme d'immersion.
Professeur de français	

APPENDICE IV
Correspondance

January, 29th, 1992.

Dear Mr & Mrs B...

After my two years experience in teaching Early French Immersion at school, I have decided to go back to University and complete a Master of Education. Immersion being my actual interest in teaching, I am presently working on a project regarding this particular program.

As you know, it is very difficult for principals, teachers and especially parents to decide between leaving or not a child who is experiencing difficulties in the Immersion program. You had to choose the best school process for J... and I can certainly imagine how hard it was for you to cut the dilemma.

The main goal of my research is to help parents, teachers and principals of Early French Immersion program, to make the best decision regarding a child having difficulties in the program. Your contribution and J... 's will certainly help my project and that's why I am asking your permission to interview J... and collect his opinions and ideas. Your feelings and point of view are also very important for me and I would also like to meet you. If you agree, I plan to go to school in April. Mr M... knows about my project and is supporting it.

Send the attached paper or call me, at night, for more information.

Nancie Lafond

Victoriaville, 13 mars 1992

M. Donald LeBlanc
Moncton, Nouveau-Brunswick

Monsieur,

Étudiante en Maîtrise à l'Université du Québec de Trois-Rivières, je travaille présentement, en collaboration avec monsieur Rodolphe Toussaint, à l'élaboration d'un projet de mémoire traitant des difficultés d'apprentissage en situation d'immersion.

Certains parents dont les enfants éprouvent de telles difficultés, hésitent entre le maintien en cheminement immersif et le transfert dans une classe régulière. Nous souhaitons donc, par l'entremise de ce projet, établir des critères afin de les aider à faire le meilleur choix quant à l'avenir scolaire de ces enfants.

Pour mener à bien notre recherche, nous ferons appel à l'étude de cas, bien que la formule que nous utiliserons ne soit pas celle généralement employée en éducation. Nous recueillerons les données par des discussions avec des gens ayant une expérience de difficultés scolaires et pour réaliser ces entrevues, un guide nous apparaît nécessaire.

Le questionnaire élaboré peut paraître fastidieux au premier coup d'oeil; il ne sera toutefois pas utilisé question après question mais plutôt de façon informelle, c'est-à-dire avec souplesse. Les questions posées à chaque participant pourront varier selon le temps et l'attitude de ceux-ci mais il importe que tous les thèmes proposés soient abordés à l'intérieur de nos discussions.

Nous souhaitons cependant nous assurer de la pertinence des thèmes et des questions avant la réalisation des entrevues et c'est en ce sens que nous faisons appel à vous. Il vous serait peut-être possible de lire et de commenter ce guide d'entrevues ainsi que de fournir le second exemplaire à une personne oeuvrant dans le milieu immersif et pouvant contribuer à la validité des questions.

Désirant poursuivre notre projet, nous apprécierions recevoir les questionnaires commentés avant le 17 avril 1992. Sachez que votre opinion nous est importante et que tout détail mentionné sera considéré.

Vous trouverez donc ci-joint deux copies du questionnaire ainsi qu'un exemplaire du projet de recherche déposé en décembre dernier, lequel pourra fournir toute autre information concernant l'étude en cours.

Veuillez agréer, monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs,

Nancie Lafond

May 20, 1992.

Dear Mister M...

Since the begining of April, I'm working full time in a primary school. I teach grade 6 (in Quebec, Grade 6 is in the primary division) and believe me, it's very different! It was hard but by now, I'm getting used to.

The teacher who I supply is sick and she might be back in June. If she does, I plan to be at school to complete my Master project in the second week of the month and meet W..., J..., their grade 3 teachers and the French teacher. I would also like to ask you some questions at that moment.

However, it is also possible that the teacher won't come back this year so I'll have only one opportunity to do my school work. If I teach until the end of June, may I come on 25 or 26 and meet Mrs J..., J... 's Grade 3 teacher and his French teacher? I know that school will be over but those days are the only ones I can have free. I will also write to W... 's and J... 's parents and make sure that I will be able to see them at home at that time.

I will certainly call you before I come. However, I'm sure my trip will be at the end of June. Say "Bonjour" to every one. I'll keep in touch,

Nancie

May 20, 1992.

Dear Mr and Mrs B...,

Dear J...,

Since the begining of April, I'm working full time in a primary school. I teach grade 6 (in Quebec, Grade 6 is in the primary division) and believe me, it's very different! It was hard but by now, I'm getting used to.

The teacher who I supply is sick and she might be back in June. If she does, I plan to be at school in the second week of the month. However, it is also possible that the teacher won't come back this year so I'll have only one opportunity to see you. If I teach until the end of June, I will have to come after the school year and that means on June 25 or 26. I can meet you at your house, at night if you prefer and I can also interview J... in the same time.

I will call you before I come and we will certainly fix the appointment.

See you soon,

Nancie